



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

Morales Saavedra, Soledad; Quilaqueo Rapimán, Daniel; Uribe Sepúlveda, Pilar
Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile

Perfiles Educativos, vol. XXXII, núm. 130, 2010, pp. 49-66

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214992004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia

Un estudio en el sur de Chile¹

SOLEDAD MORALES SAAVEDRA* | DANIEL QUILAQEO RAPIMÁN**
PILAR URIBE SEPÚLVEDA***

Este artículo devela saberes que manejan los educadores que trabajan con niños y niñas menores de tres años respecto de las categorías saber, saber hacer y saber ser. Se busca comprender el saber pedagógico y disciplinario que poseen, para ver cómo influye su rol profesional en la pertinencia y calidad de la educación. Es sabido que durante este lapso de tiempo se desarrollan las capacidades de pensar, hablar, aprender y razonar, de ahí la gran responsabilidad de la educación en esa etapa. La metodología de la investigación realizada es de carácter cualitativo; para la recolección de la información se aplicó un cuestionario y una entrevista a 20 participantes, se realizó observación de aula y un grupo focal. Uno de los principales hallazgos fue que los participantes de la muestra evidenciaron carencia en el manejo conceptual y desconocimiento de los mayores aportes y cambios de énfasis de la pedagogía actual, basados en los descubrimientos de las neurociencias en el campo de la educación. Lo anterior deja en evidencia la falta de intencionalidad educativa con que los educadores de niños y niñas menores de tres años asumen el proceso pedagógico.

This article allows us to know more about the knowledge handled by the educators who work with boys and girls younger than 3 years around the categories of to know, to know how and to know how to be. The purpose is to understand the pedagogical and disciplinary knowledge they own in order to see how their professional role has an influence on the pertinence and quality of education. It is well known that during this period the abilities of thinking, talking, learning and reasoning use to develop, hence the great responsibility of education in that stage. The research is based on the qualitative methodology and to gather the information a questionnaire and a survey were applied to twenty participants, together with classroom observation and a focal group. One of the main discoveries was that the participants showed a great lack of the conceptual control and a great ignorance of the main contributions and new focuses of today's Pedagogy, based on the discovery of neurosciences within the field of education. This shows clearly the lack of educational intentionality with which the educators of children aged three or less take on the pedagogical process.

Enviado: 11 de diciembre de 2009 | Aceptado: 23 de abril de 2010

¹ Este artículo es parte de la investigación DGIUCT N° 2007-05-02 del equipo académico de la Escuela de Educación Parvularia, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco.

* Magíster en Psicología de la Universidad de la Frontera de Temuco, Chile. Directora de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Católica de Temuco. Ha participado en proyectos interdisciplinarios de diseño, desarrollo y validación de material educativo con soporte robótico para contextos interculturales, y en trabajos vinculados a infancia y territorialidad. Publicaciones recientes: (2007), "Conocimiento y valoración del territorio: un camino para el desarrollo. Experiencia con niños y niñas"; (2008), "Intervención educativa: respeto y aceptación de identidad cultural de niños(as) mapuche", ambas en la revista *Educere*. Asesora de tesis de pre y posgrado sobre la construcción de saber y conocimiento mapuche y sus formas de transmisión a niños y adolescentes en contextos interculturales. CE: smorales@uct.cl

** Doctor en Sociología por la Universidad de Paris Sorbonne Nouvelle en Estudios Hispánico y Latinoamericano. Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Desarrolla investigaciones para el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) e Iniciativa Científica Milenio (de Mideplan). Publicaciones recientes: (2008), "Categorización de saberes educativos mapuches mediante la teoría fundamentada", *Estudios Pedagógicos* XXXIV, núm. 2, pp. 151-168. CE: dqilaq@uct.cl

*** Magíster en Educación Diferencial y candidata a doctora del programa de doctorado de la Universidad de Extremadura-España, donde está próxima a sustentar la tesis: "Identificación de competencias de formación académico profesional de educadoras de párvulos para el desempeño en contextos interculturales". Docente-académica de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Católica de Temuco. Docente del Magíster de Infancia y académica informante de tesis de este programa. Ha participado en experiencias de trabajo de FOSIS, CONADI y proyecto Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia: un estudio en el sur de Chile. CE: puribe@uct.cl

Palabras clave

Saber pedagógico
Saber hacer
Saber ser

Key words

Pedagogical knowledge
To know how
To know how to be

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan resultados sobre el saber pedagógico y disciplinario de los educadores/as que trabajan con niños y niñas en la ciudad de Temuco, al sur de Chile. El propósito de la investigación fue develar el saber que poseen estos profesionales respecto al saber, saber hacer y saber ser en el trabajo pedagógico con niños y niñas menores de tres años, ya que hasta el momento no existen estudios de este tipo en esa región de Chile; asimismo, de acuerdo a lo planteado en las políticas de infancia¹ del Mineduc (2006), es relevante actualizar el saber de las educadoras en este ámbito.

En este sentido, se ha observado que el rol que desempeñan los educadores influye de manera decisiva en la pertinencia y calidad de la educación, sobre todo en los tres primeros años de vida, donde una atención de baja calidad perjudica al niño/a, dejando secuelas a lo largo de su vida. Esto sitúa a este profesional como la persona clave en implementar, tomar decisiones y llevar a cabo intervenciones educativas de alta calidad (Mineduc, 2001). A estos profesionales se les demanda mejorar sus habilidades en el trabajo con los niños y niñas y estimular su desarrollo cognitivo y el lenguaje, así como optimizar el trabajo con los padres y familias.²

Indagar acerca de los saberes pedagógicos y disciplinarios que poseen estos profesionales permite re-mirar las prácticas pedagógicas a la luz de las demandas, desafíos y políticas educativas, para contribuir a la formación inicial docente. En suma, el saber está al servicio del trabajo y las relaciones de los profesionales en educación con el saber no son estrictamente cognitivas, sino que están mediadas por determinados principios a partir de los cuales afrontan las situaciones cotidianas (Tardif, 2004). De esta manera, el aporte de este estudio

se relaciona con procesos de reconocimiento y reconceptualización del concepto de infancia y del niño y niña como sujetos de derecho.

La pertinencia de esta investigación tiene directa relación con las características socio-culturales y productivas de esta región, que presenta los más altos índices de vulnerabilidad escolar de todo el país. En esta realidad se hace necesario potenciar todos los esfuerzos para revertir esta situación desde la primera infancia, con herramientas y procesos pedagógicos que ayuden a reducir los desniveles de acceso a aprendizajes de calidad y amplíen y expandan el capital cultural (Bordieau, 2002), mejorando las condiciones de educabilidad de los niños y niñas (Tedesco, 2000). Al mismo tiempo, se ajustan a la necesaria toma de decisiones políticas para generar acciones que impulsen y aseguren, desde el Estado, la calidad y equidad educativa en el nivel parvulario, especialmente en el primer ciclo. Cabe mencionar que esta pertinencia y relevancia atienden a la responsabilidad social que tienen las instituciones académicas con trayectoria en la formación de educadores en la infancia.

MARCO TEÓRICO

El saber pedagógico se asume en esta investigación como los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes, así como los valores, ideologías, actitudes y prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en su vida (Díaz, 2001). Agrega Beillerot (1998) que un saber puede considerarse como un sistema simbólico al que se añaden reglas de uso. Los saberes son producidos en un contexto histórico y social; hacen referencia a culturas y expresan modos de socialización y de apropiación (Beillerot, 1998: 13).

1 Corresponde a un documento elaborado por el Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia en Chile en el año 2006.

2 Ciclo de debates. Desafíos de la política educacional, Cartilla N° 7, Impacto Educativo de la Enseñanza Preescolar, UNICEF, 2001, p. 14.

De acuerdo con este cuerpo teórico, el saber pedagógico se presenta como una construcción propia dentro del sujeto, que lleva a cabo como resultado de las interacciones entre sus disposiciones internas y el contexto cultural y social de manera activa y participativa; esto le permite organizar, interpretar y reestructurar el conocimiento con la experiencia, los saberes previos y la información que de diversas fuentes recibe (Díaz, 2001: 6).

Hoy día, en Chile, ha mejorado la formación y el desempeño profesional de los educadores iniciales, sin embargo, los resultados distan de ser los esperados. Se argumenta que la reforma no ha entrado en la sala de clases: como lo demuestran las investigaciones, un profesor difícilmente reemplazará lo que ha venido haciendo, es decir, no modificará su práctica vigente por otra distinta sólo porque algo o alguien desde el exterior de la escuela se lo demande (Mineduc, 2006).

Lamentablemente, hay evidencias de que las prácticas pedagógicas de estos profesionales dan cuenta de pobres resultados e insuficiente articulación con los siguientes niveles educativos y con las familias de los niños y niñas. Por otra parte, al interior de la educación de los primeros años conviven dos orientaciones, una con objetivos de cuidado y otra con objetivos de educación de los menores,³ y ambas orientaciones determinan énfasis muy diferentes al interior de las unidades educativas.

En relación a la educación de los primeros años, los descubrimientos científicos han revolucionado nuestras ideas acerca de los bebés, los niños pequeños y la naturaleza de una mente en desarrollo; ellos y ellas saben y aprenden más acerca del mundo de lo que podríamos haber imaginado. Al nacer, los bebés ya saben un sin número de cosas importantes y sorprendentes acerca de los objetos, las personas y el lenguaje (Mineduc/UNESCO, 2003). No obstante, aún cuando cada día contamos con una mayor conciencia respecto de que

los tres primeros años de vida son críticos en el desarrollo de las personas, por su carácter preventivo y equiparador de oportunidades, la cobertura sigue estando orientada a los tramos etáreos de tres a seis años. La inversión en un estudiante universitario es cinco o seis veces mayor que la que se hace en un niño de cero a tres años, pese al alto retorno económico y educacional que significa invertir en estos últimos; así lo han comprobado investigaciones de carácter internacional que revelan que quienes tienen la oportunidad de acceder a una educación parvularia de calidad, tienden a disminuir su participación en delitos y consumo de drogas y obtienen mejores oportunidades de educación y trabajo (Vegas, Cerdán-Infantes, Dunkelberg y Molina, 2006).

El enfoque teórico que guía la investigación tiene dos referentes: el constructivismo y el aporte de las neurociencias. El constructivismo, en oposición al conductismo, parece ser hoy en día la mirada más potente en las visiones del aprendizaje humano. En efecto, el argumento constructivista (Coll, Martin, Mauri, Miras *et al.*, 1997) se articula en torno a dos tesis centrales: primero, el desarrollo de la mente supone un esfuerzo constructivo activo por parte del sujeto (aunque asistido desde fuera, por la cultura) y, segundo, la mente es constructora de lo “real”, aprendizaje que es heterogéneo y que cada individuo hace desde su particular vivencia y experiencia. En este enfoque los verdaderos procesos educativos, que serían aquellos que buscan un efectivo aprendizaje de los alumnos y alumnas, requieren de la articulación entre los procesos de enseñanza, los de aprendizaje y los de desarrollo. El desafío educativo consiste, por tanto, en lograr articular estos tres procesos. Para Delors (1998), la educación preescolar desde edades tempranas es fundamental, porque sólo en ambientes diversos, ampliadores del mundo natural y social de los individuos, con adultos capacitados para mediar los aprendizajes, los

³ Ciclo de debates. Desafíos de la política educacional, Cartilla N° 7, Impacto Educativo de la Enseñanza Preescolar, UNICEF, 2001. p. 9.

niños y niñas podrán ejercitarse los aprendizajes adquiridos, avanzar por sus zonas de desarrollo próximo y desarrollar sus estructuras mentales al máximo.

El segundo referente es el de las neurociencias en Chile; Fernández (2000) señala que en la etapa comprendida entre los cero y cinco años de edad ocurren en la vida de los niños y niñas procesos de aprendizaje de la mayor importancia para su desarrollo posterior que no volverán a repetirse, porque si las neuronas no son utilizadas en los tiempos apropiados, su capacidad para establecer conexiones muere (Ortiz, 2004). Durante este lapso de tiempo se desarrollan las capacidades de pensar, hablar, aprender y razonar, ya que es en esta etapa en la que el cerebro realiza conexiones neuronales a una gran velocidad. Según estos dos autores, en el ámbito de las neurociencias se observa que las vivencias experimentadas en la primera infancia dejan —para siempre— huellas indelebles, ya que después de los tres años el cerebro no vuelve a aprender de la misma manera. En esta fase se forja casi la mitad de la capacidad de pensamiento. El período prenatal y los tres primeros años de vida son cruciales para el desarrollo cognitivo dado que las células cerebrales (neuronas) experimentan un enorme aumento.

Respecto al afecto y las emociones, Greenspan (1997) manifiesta que si bien se remiten a las interacciones del bebé con su medio ambiente inmediato, es el ámbito familiar el más importante, puesto que es recibido por las personas más cercanas y a medida que los meses pasan, los padres establecen vínculos profundos y cariñosos con sus hijos/as. En el cerebro, las diferentes clases de emociones están interpuestas por sistemas neuronales separados, que evolucionan de distintas maneras (Ortiz, 2004); un vínculo emocional consistente entre padres e hijos, demostrado de modo palpable a través de expresiones de afecto, proporciona al niño y niña un mayor bagaje psicológico para enfrentarse a las situaciones de tensión y a los retos que presenta la vida fuera

del hogar, especialmente en el centro escolar (Mineduc/UNESCO, 2003). Es responsabilidad de las familias y de los educadores promover, mantener y fortalecer la afectividad, como una fuerza que lleva al ser humano a la experiencia de felicidad (Céspedes, 2008).

Queda claro que los primeros años de vida son un período crítico para el desarrollo integral y que en ningún momento posterior vuelven a darse niveles equivalentes de plasticidad cerebral. La influencia del medio ambiente durante este período es, por tanto, sustancial, en tanto que incide en el proceso sináptico y en la conformación de las funciones superiores del cerebro. Si en estos períodos de alta potencialidad y vulnerabilidad los niños y niñas no cuentan con familias, comunidades y equipos de salud y educación —entre otros factores ambientales— informados y estimulantes, no sólo se pierden oportunidades de desarrollo fundamentales sino que se arriesgan a daños permanentes en su desarrollo (Gobierno de Chile, 2006).

Los niños y niñas que disfrutaron de la interacción estimulante con otros niños/as y con juguetes, y que contaron además con una buena nutrición, muestran un mejor desarrollo de las funciones del cerebro a la edad de 15 años que aquellos que están desnutridos y que no estuvieron expuestos a una estimulación temprana. Los impactos pueden ser acumulativos, afirma un estudio relevante (Estudio de Carnegie Corporation, 1994).

Peralta (2002) señala que hay que tener presente que el cerebro humano es mucho más potente de lo que se piensa y que el ser humano es mucho más versátil de lo que se conoce; ante ello es fundamental preocuparse profundamente de lo que sucede educacionalmente con los niños y niñas antes de los tres años de vida; este autor también se refiere a que el trabajo pedagógico con los bebés no sólo debe estar centrado en ofrecerle una amplia posibilidad y variedad de estímulos interesantes, auditivos, visuales y táctiles en los primeros días, sino que tiene especial relevancia que se

le prodigue un amor propositivo, ingenioso, entretenido y generador de confianza y oportunidades, pues se encuentran en períodos óptimos y críticos. El aprendizaje, desde la perspectiva de las neurociencias, se caracteriza por considerar la modificación que se produce a nivel cerebral; la estimulación, así como las experiencias y conductas desencadenan procesos internos que se procesan a varios niveles (Jensen, 2004).

Lo anterior nos permite afirmar la importancia de que los educadores iniciales comprendan al menos los rudimentos de lo que implica el aprendizaje, lo cual, además, se debería ver reflejado en la planificación de instancias educativas que permitan fomentar y lograr que dichos educadores modifiquen el ejercicio de su profesión.

El rol de educador infantil es clave en esta propuesta constructivista, ya que debe partir por analizar su postura frente a la temática y replantearse como un verdadero agente transformador de las condiciones que mantienen inequidades y exclusiones sociales y culturales que detienen el desarrollo de las personas y de la región. Al respecto, Shor (1992) plantea una pedagogía empoderadora cuyas características centrales son: participativa, afectiva, situada, multicultural, dialógica, democrática, investigadora, interdisciplinaria, activa y abordadora de problemas. Por tanto, la formación, el perfeccionamiento de la calidad y, en especial, la coherencia de las prácticas pedagógicas con el discurso modernizador de los educadores iniciales constituyen un hito fundamental a propiciar, ya que toda propuesta pedagógica pertinente pasa por las personas.

Desde la mirada de las Bases Curriculares de la Educación de Infancia,⁴ el educador tiene como rol fundamental liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje, planificando, implementando y evaluando el trabajo educativo en todos sus aspectos (Mineduc, 2004); siendo que la calidad de los procesos pedagógicos

tiene una influencia sustantiva en la calidad de la educación de los primeros años, el educador cumple un rol determinante en la organización de los espacios y en la previsión de un equilibrio entre la iniciativa infantil y el trabajo dirigido que posibilite abordar todas las dimensiones del desarrollo u otras capacidades, organizar rutinas estables, proveer materiales diversificados y polivalentes, atender de manera individual a cada niño y niña, promover el trabajo con los padres y el entorno y, fundamentalmente, potenciar sistemas de evaluación que permitan el seguimiento global del grupo y de cada uno de los niños y niñas. Además, la intención y selección de los aprendizajes debe ser progresiva, y basada en el conocimiento tanto individual como grupal de los niños/as (Ortíz, 2004; Jensen, 2004).

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico utilizado en la investigación fue el cualitativo, que tiene el propósito de producir datos descriptivos desde las respuestas de los entrevistados (Taylor, 2000) con el objetivo de producir una conceptualización acerca del saber pedagógico y disciplinario de las educadoras; este enfoque permitió profundizar en la construcción de la realidad a estudiar (Guba y Lincoln, 2000).

La muestra fue de 20 profesionales de la educación inicial elegidos al azar, que cumplían con las características del universo y se ajustaban a los criterios de la selección: desempeño en primer ciclo tanto en jardines dependientes de la Fundación Integra como en salas cunas particulares de la ciudad de Temuco, tener más de tres años de experiencia pedagógica y encontrarse en servicio activo. Se aplicaron 20 cuestionarios (10 en salas cuna particulares y 10 en jardines de Fundación Integra) para caracterizar a los participantes, así como seis pautas de observación; también se realizó un *focus group* con 10 educadoras. Para la obtención de los datos se utilizó una

4 Bases Curriculares, referente curricular de la educación Parvularia en Chile, 2001.

entrevista semi estructurada individual, con base en un cuestionario predeterminado (Echeverría, 2005). Las respuestas fueron respaldadas en grabaciones de audio y digitalizadas textualmente en el programa MS Word para el procesamiento de la información utilizando el *software* Atlas-ti, donde se ingresó la información resultante de las entrevistas y del grupo focal.

La información que aportó el cuestionario refleja que 45 por ciento de las educadoras tiene entre 22 y 29 años. El intervalo que presentó menor cantidad de encuestadas corresponde al de 40 a 49 años (20 por ciento). En relación a las instituciones formadoras, 14 educadoras son egresadas de universidades tradicionales,⁵ cuatro de universidades privadas⁶ y una de un instituto de formación profesional.⁷ De acuerdo a la cantidad de años desde la titulación, se puede señalar que 42 por ciento de éstas se titularon hace cinco años o menos; el intervalo de años de titulación que obtuvo un menor porcentaje fue el de 16 a 20 años (5 por ciento). En cuanto a los años de experiencia laboral, 45 por ciento de la muestra corresponde al intervalo de dos a cinco años, y el intervalo que presenta un menor porcentaje (5 por ciento) corresponde al rango de 16 a 20 años de servicio. Específicamente en el nivel de primer ciclo de educación parvularia, 63 por ciento de las educadoras manifiesta encontrarse en

el rango de dos a cinco años de servicio y un 5 por ciento de las educadoras se encuentra en el rango de 21 años y más. Con respecto al ámbito de perfeccionamiento profesional, 65 por ciento manifiesta haberse perfeccionado, y de este porcentaje, 66 por ciento manifiesta haberlo hecho por iniciativa personal. Entre las áreas de perfeccionamiento que destacan están: diseño y planificación, programación neurolingüística, gestión e inteligencia emocional.

RESULTADOS

En la presentación de los resultados se presentan las categorías *saber*, *saber hacer*, *saber ser*, *obstaculizadores* y *facilitadores*. A la vez, cada categoría se sustenta en subcategorías y códigos conceptuales obtenidos mediante el *software* Atlas-ti.

Categoría: saber

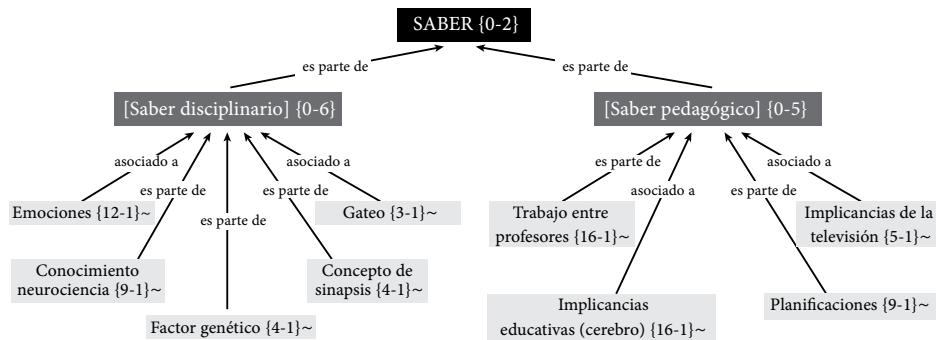
Esta categoría comprende el conocimiento conceptual que poseen las educadoras respecto de su práctica profesional. Se distinguen las subcategorías *saber disciplinario* y *saber pedagógico*. El saber disciplinario, como puede verse en la Fig. 1, está compuesto por conocimientos acerca de emociones, neurociencia, sinapsis, factores genéticos y gateo como elemento fundamental en el desarrollo del niño.

⁵ Pontificia U. Católica de Chile, sede Temuco; U. Metropolitana de Ciencias de la Educación; U. Católica de la S.S.M.A Concepción; U. de la Frontera Temuco; U. Católica de Temuco; U. Austral de Valdivia y U. Arturo Prat.

⁶ U. Autónoma del Sur, U. Autónoma de Chile, U. de Temuco y U. Mayor.

⁷ Instituto Profesional Osorno.

Figura 1. Categoría: saber



Subcategoría: saber disciplinario

En esta subcategoría, como puede verse en la Fig. 1, el código más relevante se refiere al conocimiento de las emociones; las educadoras señalan que éstas son importantes en la comunicación de los bebés, pues constituyen el único medio para comprender al niño:

...los niños se comunican al inicio de bebés con las emociones porque no tienen uso de lenguaje verbal más que el corporal y el de las emociones. Para mí es fundamental, tú vas a saber cuando el niño está contento, cuando el niño está feliz o tú vas a saber cuando el niño tenga atención de acuerdo a sus emociones (entrevista 01 [112:112]).

De esta forma, el conocimiento de las emociones referido a la comunicación se asocia a la interpretación de ésta para identificar las necesidades de los bebés. Además, las entrevistadas se refirieron al conocimiento conceptual que poseen respecto de las neurociencias. Al respecto, no demuestran precisiones conceptuales acerca de qué son las neuronas, su funcionalidad e implicancias en el aprendizaje, sino solamente aproximaciones cotidianas al concepto:

...Uuuu... eso no lo veía desde que estaba en la media. Las neuronas son las que nos permiten pensar, el desarrollar de nuestras habilidades y que éstas puedan estar constantemente haciendo estas sinapsis que son las conexiones digamos neuronales (entrevista 04 [39:41]).

Algunas educadoras manifiestan desconocimiento absoluto de las neuronas; "...mmm, no... o sea, lo supe alguna vez pero ahora no me acuerdo" (entrevista 03 [34:34]).

En un segundo lugar, y asociado a lo anterior, se presenta el factor genético como un elemento condicionante de las neuronas:

...por lo que yo aprendí de la universidad, las neuronas es como la cantidad no de seres... te lo explico... es como tu factor genético, las neuronas van unidas directamente a tu factor genético (entrevista 01 [37:37]).

En este texto se evidencia el nivel conceptual que presentan las educadoras, atribuido a la formación en la universidad. También se refieren al concepto de las sinapsis como procedimiento fundamental para que los niños aprendan:

...cuando las neuronas se juntan se hacen las sinapsis y de ahí, de acuerdo a eso los niños van aprendiendo. Mientras más chiquititos, exactamente me parece mucho que hasta los 4 años, tienen muchas sinapsis los niños, absorben como una esponja, y eso tenemos que aprovecharlo (entrevista 02 [42:42]).

Esta respuesta se refiere a la edad en la que se producen más sinapsis en el niño; sin embargo, no se evidencia precisión conceptual respecto del procedimiento que se menciona.

Por otra parte, un último código que es parte del saber disciplinario es el denominado *gateo*, que se refiere a la funcionalidad e

importancia del gateo en los niños (explorar el nuevo mundo y desarrollar la independencia):

...por la exploración, por la independencia, a través de la exploración tienen que independizarse a aprender a valerse por sí mismos. No todos los bebés gatean, aquí por lo menos casi todos han gateado, pero nosotros permitimos eso porque más que nada ahí ellos interactúan, conocen (entrevista 03 [68:69]).

Finalmente, señalan que el gateo aporta a la interacción social con otros, y esto permite que los bebés desarrollen auto-confianza, y lo más importante, que conozcan su entorno inmediato. De esta forma se explicita que el saber disciplinario de las educadoras de infancia está asociado principalmente a las neurociencias, no obstante no se evidencia un conocimiento conceptual suficiente para fundamentar las afirmaciones evidenciadas.

Subcategoría: saber pedagógico

Esta subcategoría se refiere al conocimiento pedagógico que implica la práctica docente de la educadora. Los elementos centrales evidenciados por las profesionales se refieren a *implicancias educativas del conocimiento del cerebro, planificaciones e implicancias de la televisión en la educación*.

En cuanto al trabajo entre las profesionales, manifiestan que se fundamenta en el análisis de casos, seguimiento y evaluación de los niños: "...estamos siempre analizando y siempre viendo casos de nuestros niños cómo llegan, cuándo intervenimos, los resultados y cómo son los avances" (entrevista 06 [29:29]). Este trabajo entre los profesionales tiene claros los lineamientos conceptuales necesarios para luego intervenir; algunas educadoras se refieren a este conocimiento del trabajo como saber cotidiano, porque es inherente a su actuar profesional diario:

Y es un saber cotidiano trabajar, porque es parte de nuestro saber trabajar específicamente eso, entonces qué bien, porque son jóvenes entonces que bien tía que ya trabajen

y sean profesionales en su trabajo entonces así uno va afirmando, haciéndolas reflexionar y entender el quehacer dentro de la sala y los logros (entrevista 06 [57:57]).

Una de las características que posee el trabajo en equipo para las educadoras entrevistadas es que posibilita la reflexión, además de integrar a las nuevas profesionales al trabajo. Asimismo, se plantean las implicancias educativas de poseer conocimientos acerca del cerebro, lo que constituye un saber pedagógico, pues es necesaria la transposición didáctica de este saber a la práctica profesional. En este sentido las educadoras consideran el estadio de maduración cerebral y con base en ese conocimiento toman decisiones para enseñar a los niños:

...el cerebro empieza a trabajar desde chiquitos, entonces se les trata de dar, de acuerdo a la edad de los niños, qué conocimientos ellos pueden ir aprendiendo, lo básico para ellos, tratar de irlos estimulando de acuerdo a las características de ellos, de acuerdo a lo que ellos pueden alcanzar... (entrevista 02 [27:27]).

Además, si bien se considera la estimulación del cerebro y las características particulares que posee el niño, las educadoras no precisan un conocimiento específico que considere las implicancias educativas de dicho órgano; este aspecto se aborda en su discurso en un nivel superficial.

Por otra parte, se presenta el código *planificaciones*, acerca del cual es posible distinguir, desde las evidencias de las participantes, dos situaciones: la primera se refiere al discurso o intención de que en la planificación deben explicitarse todos los elementos a trabajar de manera clara, evitando la presencia del azar: "...debe existir una planificación, el trabajo con los niños no es al azar, no significa que la planificación no deba ser flexible, la planificación me da una base de lo que es mi trabajo en realidad..." (grupo focal [14:14]).

Además, la planificación se asocia con una cierta representación de la realidad de la

práctica educativa, por lo que representa un conocimiento esencial para la docente. Un segundo elemento que expresa el conocimiento que las educadoras tienen de la planificación es que éste se aleja del plano discursivo e intencional. Esto que veremos en el siguiente texto corresponde, según las educadoras, al trabajo de planificación; como puede verse, no se consideran explícitamente los contenidos o áreas de trabajo para la intervención, es decir, se le considera sólo discursivamente:

...al planificar quizás lo hago en forma implícita pero yo requiero tener todas las áreas, involucrar comunicación, lenguaje, involucrar cognitivo, involucrar relaciones con los otros, relaciones con su entorno; yo lo hago en forma implícita (entrevista 01 [25:25]).

Las educadoras manifiestan el conocimiento requerido para planificar, pero no evi- dencian la incorporación explícita de esos conocimientos. En esta subcategoría emerge el código *implicancias educativas de la televisión*, que sugiere el conocimiento de la potencialidad de la televisión como recurso educativo. Como podrá verse, ellas señalan no reconocer específicamente las implicancias educativas de la televisión.

...de repente igual hay programas educativos que sí enseñan, pero hay que tener una moderación, porque tampoco podemos tener a los niños pegados toda la tarde frente al televisor, pero si siento que de repente pueden ver media hora, cuarenta y cinco minutos, pero con algo que a ellos les esté entregando algún conocimiento (entrevista 02 [70:70]).

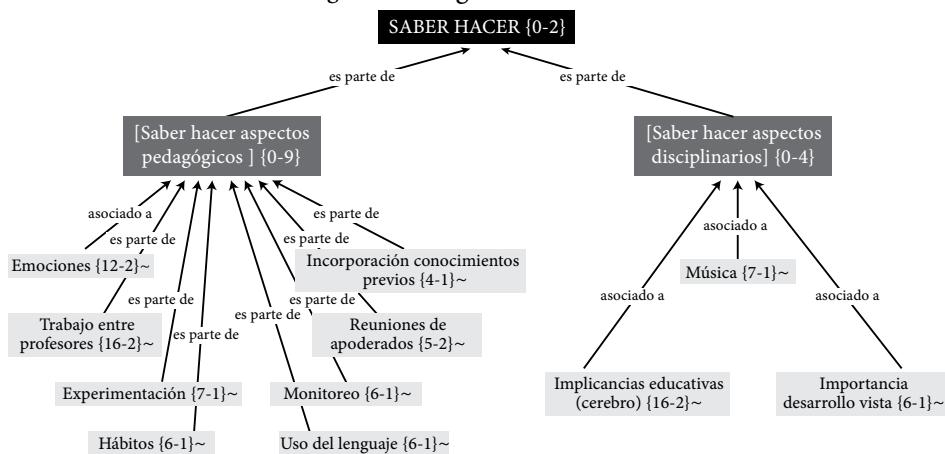
Se reconocen las posibilidades educativas que la televisión ofrece a través de determinados programas, pero algunas educadoras no identifican a la televisión como potencial recurso didáctico: "...por lo que uno ve el televisor no es muy bueno, pero no se qué relación puede tener..." (entrevista 03 [71:72]).

Categoría: saber hacer

Comprende el conocimiento procedimental que poseen las educadoras respecto de su práctica profesional; incluye las siguientes subcategorías: *saber hacer - aspectos pedagógicos* y *saber hacer - aspectos disciplinarios*. Como puede verse en la Fig. 2, los aspectos disciplinarios están compuestos por los códigos *emociones, trabajo entre las educadoras, hábitos, experimentación, monitoreo, uso del lenguaje, reuniones de apoderados e incorporación de conocimientos previos*. Esta subcategoría contiene el conocimiento acerca de las estrategias y procedimientos que las educadoras emplean en sus prácticas profesionales en el marco del saber hacer pedagógico.

Por otra parte, el conocimiento de aspectos disciplinarios del saber hacer está compuesto por los procedimientos y estrategias que se desprenden de las disciplinas que forman parte de la profesión de Educación de Párvulos. Esta subcategoría contiene los siguientes códigos: *implicancia educativa del cerebro y música e importancia del desarrollo de la vista*.

Figura 2. Categoría: saber hacer



Subcategoría: saber hacer - aspectos pedagógicos

Uno de los elementos más importantes del saber hacer referido a lo pedagógico corresponde al trabajo de las emociones. Al respecto, las educadoras reconocen que se privilegia el trabajo de las emociones por sobre elementos disciplinarios de tipo conceptual, ya que "...es muy distinto, porque acá se trabajan más las emociones, el afecto, el trato, es de piel... Eso es lo que es el trabajo en sala cuna" (entrevista 02 [14:14]). Esta modalidad de trabajo es considerada principalmente para el nivel de sala cuna. Una de las estrategias que antecede el trabajo de las emociones del niño corresponde a ganarse su confianza: "...primero tienes que ganarte a un niño con el cariño, a partir de eso tú ves si los niños demuestran sus emociones" (entrevista 03 [131:132]). Esto se realiza recurriendo al cariño; así el niño se dispone a demostrar sus emociones a la educadora.

El trabajo entre educadoras, como se demostró en la categoría *saber*, comprende elementos conceptuales, pero también tiene aspectos procedimentales que corresponden a la forma de llevar a cabo el trabajo. De esta manera, se requiere de la observación de las debilidades que se presentan en el trabajo y las expectativas que se tienen, puesto que se

permite incorporar la motivación de la educadora que lidera el equipo profesional:

...qué falencias tiene, de ver cuáles son sus motivaciones y para qué están aquí también ellas, y de ahí empezar a trabajar a diario. Yo trabajo día a día la parte de la motivación... estar harto con ellas apoyando, reafirmando cuando se equivocan ahí estar con una palabra de aliento... (entrevista 06 [56:56]).

Un tercer elemento corresponde a los hábitos y los procedimientos que se aplican en la formación, principalmente a una rutina pre establecida por las educadoras. Esta rutina comprende todos los hábitos necesarios de acuerdo al nivel del niño:

...por ejemplo hábitos de aseo, valores, normas, a la hora de comer, a la hora del baño, el cepillado de los dientes, y la misma rutina, o sea la rutina diaria que nosotros les vamos entregando... y muchas de esas cosas las repiten después en la casa porque están acostumbrados, o sea, pasan cinco días acá, es la misma rutina y en la casa igual (entrevista 02 [91:91]).

La incorporación de una rutina constituye actividades, principalmente de aseo, que luego son realizadas por los niños en el contexto familiar del hogar. Otro código relevante corresponde a los procedimientos de experimentación que se propician en la enseñanza

de los niños; éstos son llevados a distintos contextos donde experimentan a través de sus sentidos el contacto con formas, texturas y temperaturas que no les son habituales.

...que experimenten con materiales naturales y material elaborado, que conozcan la tierra, barro, agua, escarcha; [los] sacamos hasta cuando están congelados los pastitos allá afuera... la otra vez los sacamos bien abrigaditos a recoger el pastito congelado, los fenómenos naturales; que ellos palpen la tierra... (entrevista 06 [90:90]).

En los procedimientos de experimentación las educadoras cautelan que existan las medidas de seguridad adecuadas al contexto. En el caso señalado, la educadora especifica que en la experimentación de tocar el pasto congelado fue necesario abrigar al niño; es decir, los contextos implican también procedimientos de seguridad para los niños.

Por otra parte, se considera el uso del lenguaje como un procedimiento necesario para enseñar a comunicarse claramente; este procedimiento comprende la asociación entre la palabra que los niños usan y escuchan habitualmente en su hogar, y la palabra correctamente pronunciada:

... por ejemplo la cama: vamos a hacer "tuto", vamos a dormir, tratar de ir enlazando las palabras, que digamos "tuto" con "dormir", o vamos al baño a hacer "pipí", vamos a "orinar", como ir tratando de enlazar porque si en la casa se les habla mucho como a guagüitas, entonces, si tú le vas mostrando otras palabras acá ellos igual van a quedar perdidos... (entrevista 02 [87:87]).

Este procedimiento es usado con la finalidad de que los niños y niñas comprendan el uso correcto de las palabras y no se confundan al escuchar nuevas palabras referidas a una actividad específica. Asociado a esto, uno de los procedimientos de uso pedagógico considerado para las prácticas de enseñanza corresponde a la incorporación de conocimientos previos en las actividades. Al respecto, las educadoras se refieren al conocimiento de las

debilidades, fortalezas y gustos de los niños; este procedimiento es llevado a cabo con la finalidad de emprender actividades lúdicas:

...bueno... como conocer a los bebés primero, conocer sus fortalezas y debilidades, lo que más les agrada y les desagrada, y en base a eso se empieza a trabajar en juegos, en cosas lúdicas, que a ellos les agrade (entrevista 03 [27:27]).

Esta práctica permite que el trabajo sea pertinente y con sentido para el niño.

Finalmente consideraremos el último código, que corresponde a las *reuniones de apoderados*. Los procedimientos para llevar a cabo estas instancias de comunicación consisten en solucionar problemas de los niños y niñas, y también la revisión y entrega de informes de evaluación: "...se les ayudaron a ellos un poco a solucionar las rabietas de los niños... y la otra también... el asunto de los informes de evaluación..." (entrevista 01 [71]). Para cada procedimiento es necesaria una reunión de apoderados.

Subcategoría:
saber hacer - aspectos disciplinarios

Esta subcategoría comprende el saber procedimental que implica la práctica docente de la educadora, pero no el saber desde las disciplinas como parte de su formación profesional. En este sentido, emergen tres elementos: *implicancias educativas del cerebro*, *implicancias educativas de la música* e *importancia del desarrollo de la vista*. Respecto al primer elemento, es posible señalar que los procedimientos que aplican distan de ser específicos al desarrollo cerebral del niño: "...primero se trabaja con unidad didáctica con los chicos y nosotros trabajamos elementos emergentes, como por ejemplo, 'ahora estamos en la primavera', (entrevista 03 [97:98]). Más bien, de acuerdo a lo señalado, se trabajan temas contingentes, como la primavera, fundamentándose en la época en que se inicia la estación. Para ello, las

educadoras señalan que el material concreto es el más utilizado en las actividades; además, éstas finalizan con canciones relacionadas a la temática abordada:

...bueno, como son bebés nosotros trabajamos con material concreto, qué sé yo, trabajamos con témpora, y al terminar la actividad porque generalmente para que se vea algo concreto se hace en una hoja de block, bueno y después se termina cantando canciones que sean alusivas al tema, qué se yo... de las flores (entrevista 03 [98:98]).

No se aprecian precisiones procedimentales que incorporen claramente aspectos asociados al desarrollo cerebral del niño.

Un segundo elemento corresponde a procedimientos para incorporar la música en la formación de los niños. Respecto a esto se aprecia un uso variado, presente en distintas actividades; algunas educadoras manifiestan utilizar la música clásica mientras los niños y niñas duermen:

...sí, sobre todo cuando duermen. Bueno es música clásica para que ellos se relajen, y además que ellos saben. Tú les tienes una rutina a los niños, entonces al momento de colocarles la música ellos saben que viene el "tuto" o que viene la hora de dormir (entrevista 02 [75:75]).

La educadora señala que los niños manifiestan un condicionamiento respecto del estilo de música, pues indica ciertos momentos de actividades rutinarias que realizan. En la siguiente cita se evidencia el uso de la música para que los niños conozcan su entorno; para ello se utiliza música con sonidos de la naturaleza:

...en esta zona nos ha costado harto poder relacionar a los niños con el entorno, y entramos cosas de la naturaleza, del entorno a la sala, ponemos alguna música que tenga que

ver con sonidos de la naturaleza, con estimular su audición, con vincularlos con el entorno (entrevista 05 [82:82]).

Finalmente, acerca de la importancia del desarrollo de la visión el trabajo consiste en aproximar al niño y niña los objetos concretos para que experimenten con ellos: "De lo que a mí me interesa es que los niños tengan cercanía a lo concreto, a lo real, a lo que ellos puedan experimentar..." (entrevista 06 [32:30]). No obstante, las educadoras no evidencian concretamente la relación entre el desarrollo de la vista y sus implicancias educativas, sino más bien reiteran el aspecto concreto de la realidad para el desarrollo de la vista, en oposición a lo que ofrece la televisión:

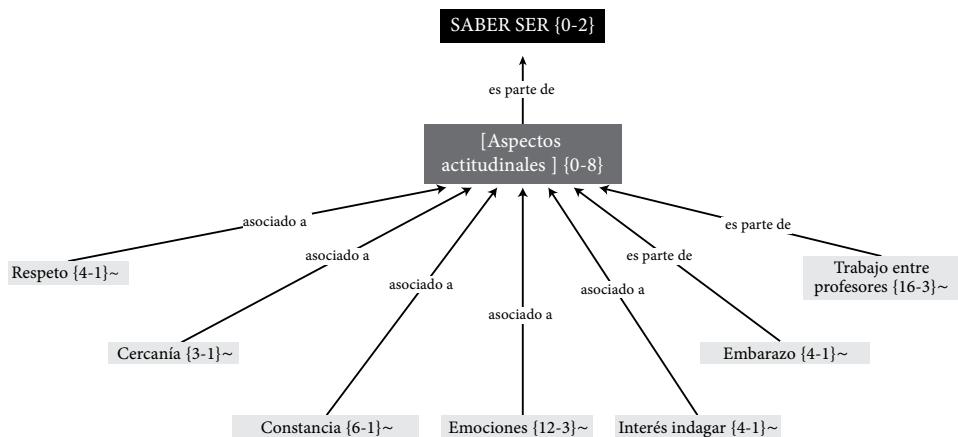
...si yo les digo "saben qué, hay una flor roja", la flor roja la van a poder tocar, la pueden observar, pueden experimentar con ella, pueden plantearse hipótesis, qué es lo que pasa con esa flor, cómo nace esa flor. Para mí eso es más real que la televisión (entrevista 01 [61:61]).

Además, la observación permite al niño generar una interacción fundamentada en sus sentidos, aspecto que se limita en el momento de interactuar con la televisión.

Categoría: saber ser

Comprende el conocimiento referido al saber ser que poseen las educadoras respecto de su práctica profesional; de ella se desprende la subcategoría: *aspectos actitudinales*. Además se presentan otros aspectos asociados al trabajo entre educadoras, como *pertinencia de actividades y embarazo*. En tanto, la subcategoría *aspectos actitudinales* comprende los códigos de *respeto, cercanía, interés en indagar, emociones y constancia*.

Figura 3. Categoría: saber ser



Subcategoría: aspectos actitudinales

Un elemento de esta subcategoría corresponde al respeto, que es considerado como fundamental por las educadoras: "...son hartas: observadora, actitudes de respeto hacia los niños, acogida, una actitud no de subestimar..." (entrevista 07 [68:68]). Aquí se devela la importancia de incorporar el respeto hacia el niño en el ejercicio docente. Asociado a esto, las educadoras demuestran "ser cercanas" con los niños, lo que permite un trabajo individualizado con ellos: "...siendo congruente con una mediación individual no colectiva, fortaleciendo la cercanía que tengo con los niños, la cercanía física pero también emocional..." (entrevista 05 [106:106]). Se señala que la cercanía no es sólo física sino también emocional, cuestión que implica un conocimiento integral del niño. Además, las educadoras manifiestan actitudes de autoaprendizaje (ser responsables de su formación, por ejemplo):

...en mi caso saber que existe una alimentación adecuada, que hay cosas que se pueden y no se pueden hacer. Yo creo que tengo una conciencia, necesito aprender mucho más porque mamá no soy, pero sí estoy llena a aprender, por lo que tengo la iniciativa de averiguar y preguntar... (entrevista 01 [97:97]).

En este sentido, el autoaprendizaje implica una actitud de buscar el conocimiento para perfeccionar los saberes.

Las emociones constituyen también un elemento asociado a aspectos actitudinales; a través de éstas se involucra a los niños a disponerse a ser sujetos emocionales ante situaciones relacionales:

...en lo que más nos enfocamos es en el afecto... el compartir con otros, el tratar de enseñarles, de valorar a los otros amigos, lo que pasa con los más grandes, que si ellos pelean el tratar de explicarles el por qué no se hace, y que ellos lo entiendan, porque no sacamos nada con decirles "date un abrazo" y no van a saber por qué se están dando un abrazo... (entrevista 02 [125:125]).

En este sentido, el manejo de las emociones constituye una estrategia que el niño debe aprender para desenvolverse en el mundo social en que los conflictos están presentes.

Asociado a lo anterior, la educadora incorpora en su práctica los afectos. Pero, de acuerdo a ellas, un aspecto primordial y complementario a las emociones es la constancia:

...la constancia en lo que es mío, cuando me propongo algo cuando veo que un niño está recién llegado y le cuesta mucho y está con

penita adaptarlo, adaptarlo, adaptarlo, para que la mamá no sufra a la vez. Yo siempre le digo a las tías “no hay niño que [no] se doblegue al afecto” (entrevista 06 [72:72]).

Ser constante es parte de la práctica profesional de las educadoras, pues muchas veces existen problemas que necesitan de esta actitud, y como complemento, el afecto.

Además de la categoría saber ser, emerge un código denominado *embarazo*, que comprende las características y disposiciones que los padres deben manifestar en este proceso. De acuerdo a las educadoras los padres deben “hacer sentir” al bebé en gestación como parte de una familia, a través de conversaciones y contacto emocional:

...sé que indispensablemente los primeros tres meses son los más importantes para ti y debe ser así; sé que va ser un buen embarazo gestacional, que incluya música, que incluya conversar con el bebé, incorporarlo aquí y que sienta que es uno más (entrevista 01 [97:97]).

Por último, en el código denominado *trabajo*, las educadoras manifiestan demostrar actitudes de trabajo en equipo asociadas al respeto y apoyo mutuo, ya que

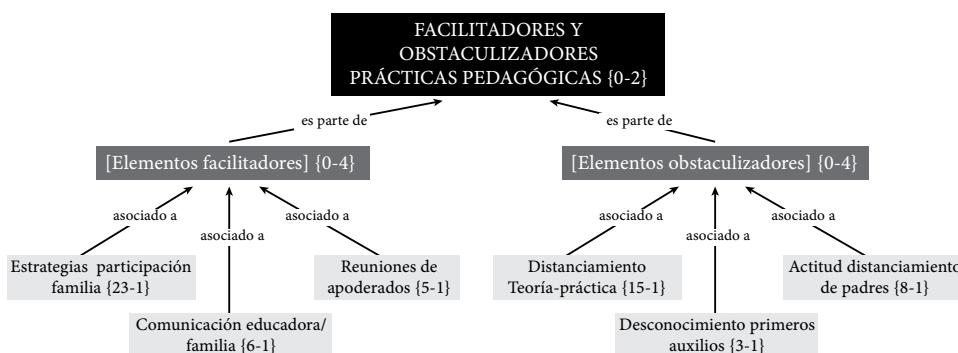
...[que] nos llevemos bien, porque eso es la base para refrescarlo con los niños, o sea de ahí parte digamos nuestros fundamentos, nuestras bases, y en la medida en que nosotros estemos bien, haya respeto entre nosotras, haya seriedad y apoyo, se ve reflejado, y para mí lo básico es acogerlos, es querernos... (entrevista 06 [93:93]).

Según las educadoras, ser respetuoso, generoso y prudente constituye la base para el trabajo en equipo.

Categoría:

elementos facilitadores y obstaculizadores
Comprende los aspectos valorados como *facilitadores* y *obstaculizadores* por las educadoras de párvulos, los cuales constituyen, a su vez, subcategorías. El elemento más relevante corresponde al código *estrategias de participación de la familia*, aquéllas que son implementadas por las profesionales para mejorar la participación de los padres en el proceso formativo de sus hijos. Un segundo código, *comunicación educadora/familia*, corresponde a instancias de acercamiento a través del diálogo entre las profesionales y los padres. Asociado a lo anterior, las *reuniones de apoderados* son instancias concretas de comunicación.

Figura 4. Categoría: facilitadores y obstaculizadores de las prácticas pedagógicas



Subcategoría: elementos facilitadores

Esta subcategoría comprende aquellos elementos que desde el punto de vista de las educadoras facilita su desempeño, referidos principalmente al ámbito de las relaciones que se establecen con la familia. El primer elemento corresponde a *estrategias de participación* dirigidas a incorporar a los padres en el proceso formativo de sus hijos. Una de las estrategias diseñadas para este fin son las *bitácoras de vida*, especie de cuadernillos donde se narran las experiencias del niño en su desarrollo social, cognitivo y emocional significativos para su formación. En palabras de las educadoras, son “...cuadernos en que nosotras les contamos lo que los niños... es como una bitácora de vida, cómo ellos se están desarrollando...” (entrevista 05 [90:90]). Asociado a esto existe una estrategia de participación denominada *cuadernos viajeros*, que está dirigida a las familias.

Los talleres también forman parte de las estrategias que buscan la participación de los padres y constituyen una oportunidad para que las educadoras apliquen estrategias más específicas. Las educadoras reconocen que mediante la participación la familia se beneficia al acercarse a la institución, pues reciben apoyo mediante los talleres: “...es todo un beneficio, porque acercamos a la familia, nosotras les damos un apoyo; aparte nosotras tratamos en lo posible [de] hacer talleres y de involucrarlos en nuestro quehacer...”. Además, consideran que esto beneficia la vida personal de las madres, en la medida en que fortalece su rol:

...entonces también transformamos la vida de toda una familia, o sea, de la mamá, que es adolescente, que tenemos mamás que son adolescente solita, que a lo mejor... encuentra que se le viene la vida encima por delante, porque tiene una guagua chiquitita, ahí estamos nosotros afirmando, apoyando (entrevista 06 [30:30]).

Un segundo elemento se refiere a la *comunicación establecida entre la educadora y la*

familia. Son conversaciones que tienen como finalidad indagar acerca de situaciones particulares de la vida familiar del niño que pudieran estar afectando:

...entonces es como más personalizado, se conversa con ellos, cómo han estado; tú les vas preguntando, ellos te van contando cómo estuvo la noche, o cómo estuvo la tarde, si estuvo enfermito, si está con muchas mañitas, y ahí vas conversando cosas... (entrevista 02 [83:83]).

De esta manera la educadora realiza un monitoreo de la actividad del niño y niña en la casa, lo que permite, en ocasiones, explicar las reacciones que él o ella tienen en el jardín; las conversaciones son instancias para examinar el estado emocional del niño en el contexto familiar:

...por ejemplo situaciones que de repente ocurren en los hogares y eso le va afectando a los niños, y tú en el jardín a veces no sabes lo que está pasando, y claro, en el momento de conversar con ellos, si ellos te cuentan y ahí dices: por eso está reaccionando de esta forma, por eso anda más regalón, por eso anda más inquieto, por eso anda más llorón, entonces por eso debe haber comunicación con la familia (entrevista 02 [83:83]).

Relacionado a la comunicación entre la educadora y la familia emergen las *reuniones de apoderados* como una instancia que se caracteriza por la presencia de la comunicación para dar solución a situaciones que afectan el normal desarrollo de los niños, tanto en el hogar como en el jardín. Al respecto, las reuniones representan aspectos facilitadores para el desempeño de las educadoras, pues favorecen la comunicación y la resolución de conflictos:

...nosotros antes hacíamos una reunión anual de apoderados por necesidad de los papás, yo ya llevo tres reuniones [de] apoderados: una fue una reunión de nivel, otra fue un taller [en el] que se les ayudaron a ellos un poco a solucionar las rabietas de los niños... (entrevista 01 [71:71]).

La educadora señala que la frecuencia de las reuniones se ha ido incrementado por la necesidad de trabajar más sistemáticamente con los apoderados a través de talleres y otras estrategias para solucionar problemas.

Subcategoría: elementos obstaculizadores

Esta subcategoría se refiere, principalmente, a tres aspectos asociados a obstáculos para el desempeño profesional del educador, y corresponden a los siguientes códigos, en orden de mayor evidencia: *distanciamiento teoría-práctica, actitud de distanciamiento de los padres y desconocimiento de primeros auxilios*. El fenómeno más significativo está asociado a la brecha existente entre teoría y práctica; es decir, las educadoras perciben que la formación profesional de párvulos, influida fuertemente por aspectos teóricos, no considera totalmente situaciones prácticas-cotidianas que también son parte de su ejercicio profesional. Estas prácticas, de alguna manera, representan las exigencias desde el nivel directivo hacia las educadoras, y al no existir la competencia específica para atenderlas se convierten en obstáculos:

...lo que pasa es que las directoras de jardines particulares piensan que tú sabes todo, que sabes cómo trabajar, pero uno de la universidad sale más preparada para el trabajo con niños grandes. Yo llegué a trabajar en sala cuna casi sin saber cómo se mudaba, el proceso de higiene de muda, y yo sola me tuve que auto perfeccionar, pidiendo ayuda a colegas porque yo sé que en algunas instituciones las capacitan en eso. La experiencia es poca en sala cuna... (grupo focal [20:20]).

Específicamente, este obstáculo lo representa la falta de preparación para el trabajo en nivel sala cuna, que de acuerdo a las educadoras, en la universidad no es suficientemente tratado porque se privilegia el trabajo con niños más grandes. En este sentido, la formación inicial pone énfasis en contenidos disciplinarios o conceptuales, aspectos que

muchas veces se contradicen con la realidad particular de los niños en jardines infantiles:

...ha sido un poco difícil porque tú vas con otra mentalidad cuando sales de la carrera, sales como con que tienes que enseñarles a los niños el conocimiento, porque tienes que aprovecharlos porque ellos son chicos, pero en sala cuna es super distinto porque no vas a tener a los bebés todos concentrados media hora, es imposible... (entrevista 02 [137:137]).

Como puede verse, se produce un conflicto entre la formación y la realidad práctica.

Otro *obstaculizador de la práctica profesional* corresponde a la *actitud de distanciamiento* que demuestran los padres y que es percibida por las educadoras. Ellas señalan que los padres únicamente están presentes cuando a los niños les falta algo de tipo material o cuando tienen algún problema puntual:

...se involucran en el cuento asistencial nada más, o sea, lo que al niño le aqueja, se hacen reuniones, se entregan informes, pero la verdad es que por parte de los apoderados no es mucho el interés... pero la verdad es que el trabajo con familia es muy poco en cuanto a "involucración" al jardín (entrevista 03 [87:87]).

Como puede verse, la crítica reside en que no existe presencia continua de los padres en el jardín, cuestión que impide un conocimiento adecuado del proceso formativo del niño.

Por otra parte, las educadoras se refieren a la *falta de conocimientos en primeros auxilios* en su formación profesional. Esto es considerado muy relevante en las prácticas del trabajo con niños:

...el área de prevención de riesgos, creo que es un área que hay que ver, tal vez los procedimientos es lo que más falta. Ahora yo recién por la mutual sé reanimación, entonces son cosas que van más allá sólo de la formación como educadora, el desafío en aspectos de prevención, además de lo educativo (entrevista 07 [38:38]).

De esta forma, la falta de conocimientos en primeros auxilios se considera una debilidad

en el dominio procedural y corresponde a una necesidad del educador de infancia.

CONCLUSIONES

Sin duda, el quehacer del docente en general, y del educador inicial en particular, conforma un cuerpo consistente de saberes que de manera consciente o inconsciente se va incorporando; puede recurrir una y otra vez a este saber como una memoria presente y recreable, denominada “saber pedagógico”. El saber pedagógico cobra sentido y se pone en juego, en sus dimensiones de saber conceptual, procedural y actitudinal, en el tratamiento curricular y en las decisiones que toma el docente, tanto en su planeamiento como en su puesta en marcha y consecuente evaluación.

El saber pedagógico, considerado a partir de las categorías saber, saber hacer y saber ser surge de la reflexión sistemática que articula la teoría con la práctica. Se produce en el espacio y tiempo real en el cual los educadores y educadoras intencionan sus intervenciones educativas, las desarrollan y valoran el trabajo y los aprendizajes de los niños y niñas; tomando en cuenta el contexto y el espacio en el cual llevan a cabo sus prácticas pedagógicas, deciden sobre materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus alumnos. Estos elementos y, fundamentalmente, las relaciones entre ellos, están en el origen de la construcción de saber pedagógico. Esta construcción reclama compartir, conversar, discutir y analizar entre pares. Cuando la experiencia recogida de una lección es sometida al juicio riguroso y sistemático, trascendiendo la mera opinión personal, se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico.

De esta manera, el saber surge de una triple relación cuyos elementos son práctica, reflexión y tradición. La práctica corresponde a las formas cotidianas del quehacer; la reflexión es el proceso por el cual se toma conciencia de los modos utilizados en este quehacer y los

problematiza al vincular críticamente estas formas de hacer con las teorías pedagógicas, las estructuras de las disciplinas y la tradición en tanto fuentes que legitiman los modos de hacer y pensar la práctica docente.

En síntesis, se puede concluir que las educadoras participantes de la muestra presentan carencia de manejo conceptual y desconocimiento de los mayores aportes y cambios de énfasis de la pedagogía actual, los cuales favorecen nuevos y mayores aprendizajes en los bebés, producto del impactante aporte de las neurociencias. Un aspecto a relevar es la necesidad de actualizar la formación de profesionales en educación inicial con el propósito de ir teniendo una perspectiva más amplia de las potencialidades de la mente infantil, en función del crecimiento y modelamiento tan relevante que tiene el cerebro en esta etapa.

Es necesario introducir cambios en las mallas curriculares de este nivel educativo, como primer ciclo, para incorporar más certeramente el saber del niño/a menor de tres años, y promover la construcción de redes y comunidades aprendizaje. Esta construcción reclama compartir, conversar, discutir y analizar entre pares. Cuando la experiencia recogida de una lección es sometida al juicio riguroso y sistemático, trascendiendo la mera opinión personal, se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico.

El desarrollo científico ha dado suficientes evidencias de la importancia de una educación de calidad en los primeros años de vida. Es justamente en este periodo en el que se sientan las bases para un adecuado desarrollo afectivo e integral del niño. En esta etapa se adquieren las primeras pautas de interacción social.

Finalmente, este trabajo pretende ser una invitación a más profesionales de la educación a realizar nuevas investigaciones sobre el rol del educador, sobre sus saberes y sobre los desafíos que le demanda la cantidad cada vez mayor de información científica y tecnológica disponible.

REFERENCIAS

- BEILLEROT, J. (1998), *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires, Paidós.
- BOURDIEU, Pierre (2002), *Pensamiento y acción*, Buenos Aires, Del Zorral.
- Carnegie Corporation (1994), *Starting Points: The report of the Carnegie taskforce on meeting the needs of young children*, Nueva York.
- CÉSPEDES, Amanda (2008), *Educar para las emociones, educar para la vida*, Santiago de Chile, Ediciones B.
- COLL, Cesar, Elena Martin, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé y Antoni Zabala (1997), *El constructivismo en el aula. Los profesores y la concepción constructivista*, cap. 1, Barcelona, Graó.
- DELORS, Jacques (1998), *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO.
- DÍAZ Quero, Víctor (2001), “Teoría emergente de la construcción del saber pedagógico”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 37, núm. 3, pp. 1-19.
- FERNÁNDEZ, Víctor (2000), *Estimulación temprana: los cruciales primeros tres años*, Santiago de Chile, Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.
- GREENSPAN Stanley y Nancy Thorndike (1997), *Las primeras emociones*, Barcelona, Paidós.
- GUBA, Egon e Yvonna S. Lincoln (2000), *Paradigmas en competencias de la investigación cualitativa*, Londres, Sage.
- JENSEN, Eric (2004), *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*, Madrid, Narcea.
- ORTIZ, Elena María (2004), *El cerebro en la educación de la persona*, Buenos Aires, Bonum.
- PERALTA, María Victoria (2002), *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvalos latinoamericanos*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello.
- República de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2001), *La reforma curricular de la educación parvularia. Una oportunidad para generar cambios significativos para una mejor calidad*, Santiago de Chile, MINEDUC- Unidad de Educación Parvularia.
- República de Chile-MINEDUC/UNESCO (2003), *Educando en los primeros años: una propuesta para la familia*, Santiago de Chile, MINEDUC-Unidad de Educación Parvularia.
- República de Chile-MINEDUC (2004), *Edad temprana: momento de empezar*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- República de Chile-MINEDUC (2006), “Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente”, Santiago de Chile, MINEDUC.
- República de Chile (2006), “Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia”, Santiago de Chile.
- SHOR, Ira (1992), *Empowering Education: Critical teaching for social change*, Chicago, The University of Chicago Press.
- TARDIF, Maurice (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- TEDESCO, Juan Carlos (2000), *Educar en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- UNICEF (2001), *Ciclo de debates: desafíos de la política educacional. Cartilla N° 7: “Impacto educativo de la enseñanza preescolar: resultados, causas y desafíos”*, UNICEF, Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay.
- VEGAS Emiliana, Pedro Cerdán-Infantes, Erika Dunkelberg y Erika Molina (2006), *Evidencia internacional sobre políticas de la primera infancia que estimulen el desarrollo infantil y faciliten la inserción laboral femenina*, Documento de Trabajo 01/06, Banco Mundial, Oficina del BM para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay.