

Identidad profesional de educadoras de párvulos: Huellas biográficas de su infancia y adolescencia

Professional identity of early childhood educators: Biographical traces of their childhood and adolescence

Ignacio Figueroa-Céspedes 

Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile (ignacio.figueroa@mail.udp.cl)

Recibido: 25-mayo-2023

Aceptado: 31-octubre-2023

Publicado: 15-noviembre-2023

Citación recomendada: Figueroa-Céspedes, I. (2023). Identidad profesional de educadoras de párvulos: Huellas biográficas de su infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 22(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue3-fulltext-2991>

RESUMEN

La identidad profesional docente es un concepto dinámico y múltiple que está estrechamente relacionado con aspectos de la identidad personal y la capacidad de agencia humana. Esta investigación busca describir experiencias de infancia y adolescencia, entendidas como huellas biográficas, reportadas por un grupo de ocho educadoras de párvulos chilenas en el contexto de la construcción de su identidad profesional docente. Se utiliza un método cualitativo de orientación biográfico-narrativa, desarrollado a partir de entrevistas semiestructuradas, journey plots y biogramas. Sobre dichos materiales se aplicó un análisis temático para agrupar las huellas biográficas. Los temas dan cuenta de experiencias relacionadas con: personas significativas, descuido/abandono, cuidado, la escuela y la vocación. En sus narrativas las educadoras reconocen el impacto de sus experiencias familiares, escolares y comunitarias tempranas en la formación de sus identidades docentes. La exploración de huellas biográficas mediante narrativas revela la estrecha conexión entre la vida personal y profesional, subrayando esta intersección clave para fortalecer la formación docente en educación infantil.

Palabras clave: educación infantil, formación docente, identidad docente, infancia

ABSTRACT

Professional teaching identity is a dynamic and multiple concept which is closely related to aspects of personal identity and the capacity for human agency. This research aims to describe childhood and adolescent experiences, understood as biographical traces, reported by a group of eight Chilean kindergarten educators in the context of the development of their professional teaching identity. We used a qualitative method of biographical-narrative orientation, developed from semi-structured interviews, journey plots and biograms. We applied a thematic analysis to these materials in order to group their biographical traces. Topics account experiences related to significant people, neglect/abandonment, care, school and vocation. In their narratives, educators acknowledge the impact of their early family, school, and community experiences on the formation of their teaching identities. The exploration of biographical traces through narratives reveals the close connection between personal and professional life, emphasizing this intersection as crucial for strengthening teacher education in early childhood.

Keywords: childhood, early childhood education, teacher education, teacher identity

Agradecimientos: Se agradece especialmente a las educadoras participantes de esta investigación, reconociendo su dedicación y compromiso a lo largo del estudio.

Conflictos de interés: La persona autora declara no tener conflictos de interés.



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La identidad profesional docente es un concepto dinámico y múltiple, que está estrechamente relacionado con aspectos de la identidad personal y la capacidad de agencia humana (Lightfoot & Frost, 2015; Olsen, 2008). No se limita a un rol específico asumido de manera instrumental en el entorno laboral como resultado de la formación universitaria, sino que se entrelaza con las experiencias de vida personales que contribuyen a la formación integral del individuo (Lightfoot & Frost, 2015).

La formación de la identidad profesional docente implica un proceso de construcción de conocimiento práctico que se caracteriza por una integración continua de aquello que individual y colectivamente se considera como relevante para la enseñanza (Beijaard et al., 2022). Desde un enfoque sociocultural, es importante reconocer que las personas están influenciadas por sus historias sociales y pueden transitar entre diferentes subjetividades (Olsen, 2008). De acuerdo con Androusou y Tsafos (2018) las actitudes, valores y creencias docentes se originan en sus experiencias vitales, especialmente en la forma en que recuerdan e interpretan estas experiencias. Lo anterior se apoya en Beijaard et al. (2022) quienes señalan que la construcción identitaria docente implica un proceso de interpretación y reinterpretación de sus experiencias biográficas.

Según diversos autores las experiencias previas a la formación de pregrado sirven de base para la construcción de la identidad profesional docente (Britzman, 2003; Cuadra et al., 2021; Goodson, 2017; Olsen, 2008; Rivas, 2020; Sayago et al., 2008), cuestión que es refrendada por investigaciones que abordan en específico lo que ocurre en educación parvularia o infantil, a nivel internacional (Al-Khatib & Lash, 2017; Bainbridge, 2015; Chang-Kredl & Wilkie, 2016; Dan & Simon, 2020; Hernández & Ayala, 2021; Robinson et al., 2018; Sarceda, 2017). Las interacciones con familiares en la infancia, como jugar a la escuela, o las relaciones con adultos claves en la escuela permiten a los individuos, desde una edad temprana, observar y explorar lo que significa ser docente (Caine & Steeves, 2009; Hernández & Ayala, 2021; Ilaltdinova & Oladyshkina, 2020). Lo anterior implica, a juicio de Beauchamp y Thomas (2009), que los docentes tienen (previo a su paso por la formación inicial) teorías sobre la enseñanza, influyendo sobre su pensamiento pedagógico y dando sentido a su labor.

De acuerdo con Britzman (2003), es en la escuela y en el rol de estudiante donde el futuro docente forma sus primeras percepciones sobre cómo se comportan los profesores y qué prácticas emplean, generándose una primera socialización del rol. Por su parte Goodson (2017) señala que los relatos de vida del profesorado, con frecuencia indican que tener un docente "modelo" en su periodo escolar, influencias de su familia de origen, así como cuestiones de género y entornos culturales, moldean sus perspectivas sobre su rol.

Esto significa que las experiencias de vida constituyen y configuran elementos clave en la identidad profesional, en particular en torno al modo de enseñar (Proasi & Escujuri, 2016). Estas experiencias forjan la vocación profesional y configuran un conjunto de creencias y saberes subjetivos como un aspecto importante de atender en los procesos formativos para alcanzar la profesionalización docente (Cuadra et al., 2021).

En su investigación con estudiantes de pregrado en educación parvularia de una universidad en Estados Unidos, Sonu (2022) analiza la relación entre la infancia y las perspectivas y prácticas de un grupo de estudiantes de pedagogía. A través de narrativas y dibujos de la infancia, un grupo de estudiantes de magisterio vinculan su infancia con su futuro en la enseñanza desde tres perspectivas: 1) las conexiones íntimas con antiguos profesores, 2) las circunstancias vitales difíciles que implican pérdidas o traumas, y 3) la primacía de la familia y la cultura. De forma similar, Hernández y Ayala (2021) examinan las narrativas biográficas de un grupo de educadoras de párvulos españolas reflejando experiencias tempranas en las que muestran cercanía y afectividad con algunos docentes, aunque emerge la noción crítica de un imaginario de control social, asociado a la institución educativa y a su función social. Las participantes en dicha investigación reconocen la dimensión emocional en la construcción de la identidad docente, destacando la influencia positiva que tuvieron sus experiencias educativas en primaria y

secundaria. La decisión vocacional surge en etapas tempranas de la vida, contando con apoyo familiar en la mayoría de los casos (Hernández & Ayala, 2021). Así, cada núcleo de memorias se vincula a una serie de responsabilidades que los futuros docentes se comprometen a mantener.

De acuerdo con Chang-Kredl y Wilkie (2016), la educadora infantil trabaja en espacios que implican una transacción entre lo consciente y lo inconsciente, entre el yo adulto y el yo infantil, y entre el “niño simbólico” y el “niño real”. Desde una perspectiva curricular, estas autoras enfatizan la importancia de comprender el impacto que el niño interno no examinado o no recordado tiene en los procesos educativos en el aula. Este enfoque implica explorar las experiencias de infancia y adolescencia del profesorado y reflexionar sobre cómo esas experiencias afectan su práctica pedagógica.

En el contexto de la educación infantil, las primeras relaciones de cuidado y apego desempeñan un papel crucial en el desarrollo de una percepción segura del mundo para los niños y, en última instancia, en la calidad de la educación que reciben (Huaiquián-Billeke et al., 2016; Vélez et al., 2023). Así, el trabajo docente en el nivel implica ofrecer un vínculo emocional, aunque existe el temor de que otros la perciban como poco profesional. Esta preocupación se basa en la histórica desvalorización social del cuidado, la que ha sido tradicionalmente asociada a las mujeres (Fairchild & Mikuska, 2021, Vélez et al., 2023). En relación con esto, González y Torres (2022), destacan que la identidad docente que las educadoras de párvulos chilenas en formación construyen se encuentra atrapada en el imaginario de mujer-madre y orientada por estereotipos de género.

Esta situación es agravada por la percepción de un reconocimiento profesional ambivalente por parte de las educadoras, ya que, aunque se valora la importancia del nivel educativo, su labor tiende a ser menospreciada (Figuroa-Céspedes et al., 2022a). Además, las educadoras construyen una noción de vocación que las sitúa como mujeres moralmente ejemplares, aunque esto también puede ser la causa de su explotación laboral, pudiendo llevarlas a condiciones de trabajo precarias y peligrosas (Poblete, 2018). También se observa una agencia reducida de parte de las educadoras como resultado de la interacción con los sistemas educativos y una perspectiva orientada hacia la reproducción de un modelo escolar transmisivo, relegando el cuidado y bienestar a un segundo plano (Pardo & Opazo, 2019).

Por otro lado, en su investigación, Flores et al. (2022) encontraron limitaciones en la capacidad de las educadoras de párvulos para reflexionar y construir saberes pedagógicos, lo que dificulta la distinción entre experiencia, teoría y práctica en la formación docente. Asimismo, la investigación de Huaiquián-Billeke et al. (2016) sugiere que las educadoras de párvulos construyen sus representaciones sociales sobre el apego sobre la base de sus propias experiencias vivenciales. Esto plantea la cuestión de cómo sus biografías influyen en la manera en que las educadoras interpretan y responden a las necesidades pedagógicas y emocionales de niños y niñas.

En este contexto, surge la necesidad de indagar, siguiendo la línea propuesta por Sonu (2022), en la relación que las educadoras de párvulos establecen entre su narrativa de infancia y adolescencia y la construcción de su identidad profesional como adultos docentes. Siguiendo a Alsina et al. (2019) es necesario deconstruir, coconstruir y reconstruir el conocimiento en relación con el habitus de la profesión utilizando herramientas reflexivas para indagar en la experiencia previa, las creencias sobre uno mismo y los conocimientos didácticos, entre otros aspectos. Es relevante señalar que ha sido poco frecuente en Chile el abordaje investigativo de las experiencias de la vida personal de educadoras de párvulos en ejercicio, asociadas a la construcción de su identidad profesional (Figuroa-Céspedes et al., 2023; Pardo & Opazo, 2019; Poblete, 2020; Robinson et al. 2018).

El estudio de las experiencias personales plantea el desafío de explorar las narrativas de las educadoras y capturar las huellas biográficas de su infancia y adolescencia. Estas huellas biográficas, según Piani (2019), son manifestaciones y narrativas que revelan cómo ciertas experiencias educativas formales y no formales dejan rastros o marcas que influyen en la construcción de subjetividades y conocimientos. Se

trata de situaciones de alto impacto emocional y que implican una alteración del curso de vida de la persona, dando pie a una evaluación de opciones y estrategias por parte de los actores involucrados (Hareven & Masoaka, 1988).

Así, esta investigación busca describir aquellas experiencias de infancia y adolescencia entendidas como huellas biográficas por las educadoras de párvulos participantes, explorando cómo se articulan narrativamente con la construcción de su identidad docente.

Método

El diseño de esta investigación es de enfoque cualitativo de alcance descriptivo-interpretativo y fue aprobado a través del Informe Ético No. 239/2020, emitido por el Comité de Ética Institucional de la Universidad de Santiago de Chile. El método corresponde a un estudio biográfico narrativo (Riessman, 2008), a partir del abordaje de las memorias del grupo de estudio, que se expresan a través de relatos de vida vinculados con su construcción identitaria docente.

Participantes

El grupo de estudio se seleccionó mediante un muestreo intencionado con base en criterios específicos (Flick, 2015), que incluyen: ser educadora de párvulos, trabajar en instituciones educativas (salas cuna, jardines infantiles, modalidades no convencionales o escuelas, del sistema privado o público), tener más de cinco años de experiencia laboral y tener interés en participar de la investigación. La elección de investigar las biografías de educadoras experimentadas tiene como propósito capturar su conocimiento, experiencia y trayectoria desde un enfoque retrospectivo, pudiendo servir como inspiración para la formación inicial y continua docente.

El grupo de estudio se compone de ocho educadoras en ejercicio, de entre 30 a 49 años de edad ($\bar{x} = 38.5$), con más de ocho años de experiencia laboral cada una. Las educadoras trabajan en distintas localidades de Chile, mostrando una mayor concentración en la zona central ($n = 5$). Las educadoras se desempeñan en distintos tipos de instituciones educativas: jardines infantiles (4), escuelas básicas (2), modalidades no convencionales (2), y jardines comunitarios. En términos de su formación continua, dos educadoras cuentan con Magister, tres con diplomados, dos con cursos de especialización en pedagogías específicas -Montessori y Waldorf-, y las dos restantes han realizado cursos breves.

Tabla 1
Caracterización de las participantes

Nombre	Edad	Estudios	Zona	Modalidad	Dependencia
Alicia	39	Magister	Norte	Jardín Comunitario	Pública
Pamela	37	Cursos	Norte	Jardín Comunitario	Pública
Francia	30	Diplomado	Centro	Escuela	Privada
Paola	49	Magister	Centro	Escuela	Pública
Ivana	42	Esp. Waldorf	Centro	Jardín Infantil	Privada
María	43	Esp. Montessori	Centro	Jardín Infantil	Privada
Carmen	37	Cursos	Centro	Jardín Infantil	Pública
Romina	31	Diplomado	Sur	Jardín Infantil	Pública

Para producir la información se utilizaron variados instrumentos de orientación narrativa: entrevistas semiestructuradas, biogramas y journey plot. En su conjunto, estas herramientas buscan fomentar una indagación compartida que permita configurar una panorámica de la trayectoria biográfica. Este trabajo presenta un foco en la etapa de vida de la infancia y adolescencia, entendida como la etapa de vida comprendida hasta los 19 años de edad (Organización Mundial de la Salud [OMS] en Serapio, 2006).

En primer lugar, se utilizó una entrevista semi estructurada de orientación narrativa a partir de la propuesta de Sarceda (2017) donde se abordó cada etapa vital: infancia/adolescencia, decisión vocacional, paso por la universidad y años de docencia. Cada etapa contiene una pregunta inicial que permite la expresión narrativa y flexible de las participantes, dando curso a una indagación en la que se abordan los tópicos de interés investigativo. Las entrevistas fueron realizadas de forma remota, en tres sesiones de una hora cada una. Al finalizar las tres sesiones de entrevistas, el entrevistador presentó el concepto de “huellas biográficas” a las educadoras. Posteriormente, cada educadora seleccionó aquellos episodios que han contribuido a la formación de su identidad docente, ordenándolos cronológicamente. La búsqueda de las huellas biográficas adhirió al enfoque metodológico propuesto por Güelman (2013), al utilizar una pregunta guía: Si tuvieras que elegir los principales huellas biográficas o momentos clave que te permitieron construir tu identidad docente, ¿cuáles serían?

Habiendo identificado las huellas se aplicó, con una finalidad indagativa, un biograma -entendido como un relato de vida acotado-, que implica una estructura general y cronológica del recorrido formativo docente (Sayago et al., 2008). Finalmente, con la información recolectada en el biograma se elaboró un Journey Plot (Turner, 2015), recurso metodológico que grafica el *tiempo* en el eje horizontal y la *valencia emocional*, en el eje vertical. Esta gráfica permitió que las participantes organizaran y validaran su relato, abordando las emociones experimentadas en categorías agrupadas con un valor de tres para aquellas huellas positivas (asociadas a placer o bienestar), dos para las neutras (emociones ni positivas ni negativas) y uno para aquellas huellas negativas (que producen malestar o desagrado).

Se realizó un análisis narrativo temático (Riessman, 2008), identificando patrones comunes en los relatos de las educadoras. El análisis comienza con la lectura crítica de los relatos y una codificación abierta, levantándose categorías inductivas para cada caso. Se realiza, además, con fines descriptivos, un análisis de la frecuencia de los episodios recopilados y la emocionalidad asociada, permitiendo caracterizar las experiencias relatadas. Finalmente, se elaboran los temas transversales a los casos, y se revisa la pertinencia del funcionamiento de códigos y categorías, garantizando la solidez conceptual de los hallazgos investigativos. Para el análisis se utiliza el software de análisis cualitativo Atlas Ti. 8 ©.

Aspectos éticos

El estudio sigue las orientaciones de Flick (2015) en cuanto a los principios de negociación, colaboración, confidencialidad y anonimato, equidad, imparcialidad y compromiso con el conocimiento. Las educadoras participantes conocieron y firmaron un consentimiento, que informa acerca de los objetivos y procedimientos de la investigación, además de la voluntariedad de su participación, junto con el resguardo de su identidad e información personal.

Resultados

Las experiencias consideradas como huellas biográficas de la infancia y adolescencia están ligadas a cinco categorías e involucran un total de 28 experiencias. Las categorías son *experiencias con personas significativas*, *experiencias de descuido/abandono*, *experiencias de cuidado*, *experiencias escolares* y *experiencias vocacionales* (Tabla 2).

Tabla 2
Frecuencia de las experiencias narradas por tema

Categorías	Frecuencia de experiencias (n)
Experiencias con personas significativas	5
Experiencias de descuido/abandono	6
Experiencias de cuidado	6
Experiencias escolares	5
Experiencias vocacionales	6
Total	28

En términos de emociones, las experiencias son evaluadas por las educadoras como mayoritariamente positivas. En particular las *experiencias con personas significativas* presentan una emocionalidad mayormente positiva, señalando cinco huellas positivas y una neutra. Las *experiencias de descuido/abandono* son principalmente negativas (cinco huellas negativas, una neutra), en tanto las *experiencias de cuidado*, son valoradas positivamente en su mayoría (seis huellas positivas). Las *experiencias escolares* están equilibradas en tanto, se presentan tres huellas positivas y dos negativas, mientras que *las experiencias vocacionales* son mayoritariamente positivas (cinco huellas positivas y una neutra; **Tabla 3**).

Tabla 3
Frecuencia de la valorización emocional de las experiencias por categoría

Categorías	Positiva	Neutra	Negativa
Experiencias con personas significativas	4	1	0
Experiencias de descuido/abandono	0	1	5
Experiencias de cuidado	6	0	0
Experiencias escolares	3	0	2
Experiencias vocacionales	5	1	0
Total	18	3	7

A continuación, se profundiza en los temas emergentes de los relatos de huellas biográficas de las educadoras. Los nombres personales son ficticios.

Experiencias con personas significativas

Las narrativas de las educadoras se despliegan hacia la admiración e identificación con personas que jugaron un rol importante en su infancia, en tanto modelos de comportamiento. En el caso de Ivana, ella identifica huellas con su padre-dirigente sindical. Su padre encarna el servicio público y el rol comunitario que cumplía apoyando y colaborando para mejorar las condiciones de sus compañeros en el trabajo. La educadora rescata de su experiencia, una noción de disciplina, estudio y “entrega hacia otros”.

Aprendí de mi padre a *entregarme a otros*. Siempre estaba preocupado de crear condiciones para los demás, acompañarlos con herramientas. Siempre estudiaba, leía. No tuvo estudios universitarios, no obstante, sabía mucho. Era comunitario. Aprendí la relevancia de la labor social y el compromiso con otros, cuestión que he aplicado en mi labor como educadora. (Ivana)

Por su parte Paola, identifica una huella en las experiencias con su madre-profesora, ejemplo de esfuerzo y dedicación en su vínculo directo con la docencia encarnada en una visión de sacrificio, pero al mismo tiempo de cuidado y progreso, dando cuenta de sensaciones placenteras en el recuerdo del escenario de juego que describe. El momento culmine de su relato se encuentra en la fusión del rol de madre y profesora, el que observa con añoranza y admiración.

Mientras mi madre trabajaba yo la acompañaba en su aula multigrado rural. Me divertía mucho, hacía tortas de barro y andaba en caballo con los niños. Mi madre sacó su título mientras ejercía. Me dejaba encargada con sus hermanas. La vi esforzarse mucho por conseguir sus metas y desarrollarse profesionalmente. De chica me metí en su sala, hasta que ingresé a la escuela. Ella fue mi primera profesora (...) Esas experiencias puede ser que me hayan estimulado a cuidar y educar. Todos nos juntábamos con todos, éramos una comunidad. (Paola)

En esta misma línea se encuentran experiencias en la relación con docentes significativos de su etapa escolar. Esta identificación se fundamenta en interacciones positivas que propiciaron su orientación hacia la profesión docente. Por ejemplo, la experiencia de Alicia quien valora la cercanía y presencia de sus docentes del colegio destacando su *ética profesional inclusiva*, operando como modelos conductuales:

Mis profesores eran muy cercanos, realizaban su práctica considerando los principios de la igualdad y la equidad. Para ellos todos éramos iguales, no había distinciones entre un niño y otro. Había reconocimiento y cercanía (...) Aprendí que no hay un niño más inteligente o más bonito que otro. Todos los niños son iguales, si ese niño no habla, mi desafío como docente será darle la confianza para que lo pueda realizar. (Alicia)

Estas figuras ejercen un liderazgo inspiracional en las educadoras, generando vínculos poderosos. El proceso de identificación de las educadoras con estos docentes se construye desde un relato que incorpora aprendizajes trascendentes como el gusto por el arte o la docencia, colaborando a la ampliación de sus horizontes y a pensar la posibilidad de cursar pedagogía. Finalmente, en el caso de Carmen la presencia de un docente significativo, no solo la inspira a estudiar, sino que también la hace descubrir áreas de sí misma que resultan novedosas y que permiten estructurar su self:

Al principio no me gustaba mucho porque nos hacía caligrafías eternas. Pero después al estar con él, se me abrió un mundo. Con él aprendí de música, participé del coro, tuve ensayos, presentaciones. Con esta experiencia empecé a querer enseñar. El impulso lo dio mi profesor, con él descubrí herramientas que hasta hoy utilizo en mi trabajo diario. (Carmen)

Experiencias de descuido/abandono

Estas experiencias, abordan huellas que se sitúan en el campo del abandono en las infancias de las educadoras. En términos generales, estas abordan situaciones vinculadas con su ecología familiar, que implican negligencias en el desarrollo de condiciones mínimas de bienestar, experimentando respuestas emocionales como tristeza y malestar.

Vivía con ambos padres, pero mi madre debe irse a trabajar en Santiago. Mi tía es quien me cuida. Tenía poco vínculo con mi padre y siendo hija única tampoco recuerdo tener mucho vínculo con mi madre. (Carmen)

La expresión narrativa de sus memorias permite que Carmen procese experiencias de abandono y falta de contención afectiva en el entorno familiar. En un segundo movimiento, la educadora comprende la relevancia que tiene el cuidado y la consideración de las perspectivas de niños/as en los procesos pedagógicos, ya en su rol como educadora.

Al principio me abandoné a la pena, luego generé anticuerpos y dejé de llorar. No recuerdo a nadie que me contuviera. Ahora mirando en retrospectiva entiendo mejor las cosas. Las medidas que tomaba mi madre no eran las adecuadas. Considero que es importante ponerse en el lugar de los demás, tanto niño como adulto. Entendí que somos parte de una cultura adultista que valida esta forma de ser con los niños, también es como entender y un poco enseñarles a las familias que atiendo. (Carmen)

También las educadoras dan cuenta de experiencias tempranas en las que son observadoras de rupturas en las relaciones de sus padres, generando quiebres biográficos vinculados a tristeza y sensación de incompreensión del mundo adulto y el campo de relaciones humanas.

Mis padres se separan y me traslado con mi madre de Rancagua a Chuquicamata. Sentí asombro ya que era un evento inesperado y mucha pena. Intentaba racionalizar lo que ocurría (...) Relevo de esta experiencia la importancia de la comunicación efectiva, de poder transmitir lo que nos pasa para no explotar. La necesidad de normalizar las emociones en mi labor. (Romina)

El caso de Francia muestra la internalización de la necesidad de cuidado resiliente de su entorno familiar próximo. La educadora relata que, ante la falta de apoyos, decide proteger a sus hermanos y primos, transformándose en una huella de doble valor, ya que por un lado tiene un sabor amargo de abandono, pero por otro denota esperanza y proyección en las vidas de sus familiares.

Viví con hermanos y primos menores. Ahí aprendí el sentido del cuidado. Compartíamos mucho en la casa y en el colegio ya que estudiábamos juntos. Emerge en mí el sentido del cuidado en esos ambientes. (Francia)

Al mismo tiempo las educadoras dan cuenta de la necesidad de aportar comprensión de la perspectiva de los niños en el cuidado y de la relevancia que tienen las interacciones tempranas, en particular la validación del sentir y su expresión legítima en contextos de escucha. Asimismo, se valora con gratitud la emergencia de espacios que sustituyen el cuidado parental, en este caso familiares que suplen ese rol fallido.

También sentí felicidad y gratitud hacia mi tía. Ella me entregó muchas oportunidades para desarrollarme. A pesar de que no le gustaba mi carrera, ella me entregó la posibilidad de estudiar, sin su apoyo no sería la profesional que soy hoy en día. (Carmen)

Experiencias de cuidado

Esta categoría se refiere a experiencias de cuidado y acompañamiento en el nacimiento de familiares (hermanos o sobrinos), desde una óptica de contemplación y de entrega hacia este “otro en construcción”. Se expresa esta relación de cuidado desde emociones positivas como alegría y amor y se experimenta como un descubrimiento biográfico y un hito relevante en sus construcciones identitarias.

Vuelvo a vivir por un año a Rancagua, mismo año que nace mi sobrina Isidora. Sentí amor, cariño, felicidad, ternura y, a veces, ganas de llorar de alegría. Era como un milagro. (...) Desde ahí comencé a interactuar mucho desde el amor y desde ese lugar llevar a construir habilidades para la vida, que es algo que enfatizo hoy en día. Pude enamorarme de ese proceso. (Romina)

Nace cuando estoy en cuarto medio, es el primer niño de la familia. Sentí puro amor y alegría, de verdad que en ese tiempo no nos imaginábamos poder amar tanto a alguien (...) Me salía un poco lo educadora también... creaba cosas para que aprendiera. (María)

En estos procesos se empieza a vislumbrar una noción articuladora entre el rol materno y el rol de educadora de párvulos, en términos de crear condiciones para el bienestar y el juego. Además, esto se vincula a una proyección de interacciones amorosas y responsivas, que reflejan el desafío de construirse como “buenas personas”. Este proceso es reportado como un espacio de “seguimiento gozoso” del desarrollo infantil, en el que el rol de apoyo empieza a ser observado y asumido.

(Con mi sobrino) asumo el rol de 'segunda mamá', siempre estaba muy pendiente de él. Lo iba a buscar al jardín, vivíamos juntos. Fueron los primeros pasos de satisfacción de ver cómo va creciendo y como enseñar cosas. Muy maravillada con este proceso, empiezo a ver a los niños con otros ojos. (María)

En esta categoría también hay huellas vinculadas a la propia maternidad. Por ejemplo, para Francia esta experiencia opera como un proceso bisagra, asumido como un sentido de propósito e identificación en el tránsito entre la niñez y adultez. Emerge en la educadora una noción ampliada acerca de los apoyos y acompañamientos desde la familia, con un fuerte énfasis en la cuestión de género.

Martina nace cuando estaba en cuarto medio¹, el parto comenzó en casa a las 23 h acompañada de mi madre y hermana (...) Este proceso influye en mi práctica futura, me empecé a decir a mí misma "los cuido como si fueran mis propios hijos". Es todo, me aporta mucho en el sentido de poder ser más empática con las realidades que viven las familias. (Francia)

Experiencias escolares

Esta categoría describe experiencias en la educación formal, que transita entre las experiencias positivas y tensiones emergentes producto de la observación progresivamente más aguda de las entrevistadas, en la medida en que evolucionan y adquieren nociones para comprender las relaciones humanas. Por ejemplo, Ivana comenta una experiencia altamente positiva, vinculada con su participación en talleres extraprogramáticos, pero que encierra una crítica al sistema escolar tradicional.

En estos talleres (...) uno podía ser uno en el fondo, podía mostrarse cómo era, no tenía que estar sentada mirando una pizarra, escuchando, podía comer también (risas), lo que nunca se podía hacer en clases. Había niños de distintos cursos, y había una profesora de educación física, que nos acompañaba siempre. Sentí mucha felicidad, libertad absoluta de movimiento. Rescato la mirada de la libertad de movimiento de los niños, y del acompañamiento de los adultos también, de la observación. (Ivana)

Además, se observan experiencias tensionadas vinculadas, principalmente, con relaciones de poder ejercidas por los docentes en la escuela y situaciones de maltrato entre directivos y docentes, fundamentadas en la utilización de un liderazgo vertical.

Ya en Educación Media, empiezo a darme cuenta de los tratos a docentes y estudiantes. Me llama la atención el trato del director con las profesoras. Por ejemplo, una profesora de historia fue presionada por el director, por ser vocera y manifestante activa en las marchas de profesoras y profesores (...) Sentía que el sistema era inadecuado ante las distintas formas de aprender. Sentía que teníamos que volvernos robots frente a un sistema que nos educaba para seguir estereotipos, para competir. (Romina)

Estas situaciones producen una relación tensionada con la escuela, de desmotivación en algunos casos, situación que es abordada a través de búsquedas alternativas, muchas veces fuera de los códigos escolares.

Recuerdo que desde 7o y 8o², en las mañanas ya no quería llegar al colegio. No quería entrar a la sala. Como vivía lejos y la micro³ demoraba o generalmente no paraba a los estudiantes, llegaba tarde y no podía entrar a la primera hora. (Ivana)

Estas experiencias son interpretadas desde un análisis de poder, observando asimetrías y verticalismos que se contraponen a la mirada de las educadoras. El relato reporta una agencia limitada como

¹ En Chile, el último grado de la Educación Media.

² En Chile, los dos últimos grados de la Educación Básica.

³ Microbús.

estudiantes ante estas situaciones, provocando malestar. La posibilidad que ve Ivana ante esta situación era crecer y acceder a otras realidades.

Era un colegio religioso con un entorno cálido pero muy vertical en el trato, con jerarquías muy marcadas. Estaba muy esperanzada en crecer, ser más grande y pasar a otros procesos. Al mismo tiempo tenía una dualidad emocional, por una parte, sentía ganas de querer cambiar las cosas y, por otra depresión absoluta (...) No fue una experiencia muy grata, pero fue definitiva para construir una posición sobre el mundo y mi pedagogía. (Ivana)

Experiencias vocacionales

Estas huellas se vinculan a la identificación de la educación parvularia como una opción vocacional legítima para las educadoras. Estas referencias transitan entre la propia experiencia como estudiantes y otorgando apoyos al nivel, ya en el liceo. Se refieren dos huellas vinculadas con la propia vivencia en kínder. Por ejemplo, Pamela se distancia y critica la experiencia vivenciada, dado que experimenta insatisfacción de sus necesidades, resultando una huella de impacto negativo, pero duradera en términos de la imagen de aquella educadora que no desea ser.

Recuerdo que era imposible para mí elegir lo que quería hacer en el kínder⁴. Mirando en perspectiva, la educadora tenía una visión adultocéntrica. Esta experiencia me aportó en términos de escuchar la voz de niños y niñas. No sentirme escuchada en este periodo me enseña a escuchar en mi desempeño profesional. (Pamela)

También dentro de la biografía de las educadoras existen oportunidades de acercamiento al quehacer de las educadoras de párvulos mediante actividades pedagógicas organizadas en el colegio. En este sentido, la experiencia de Paola resulta iniciática en términos de observar e involucrarse, siendo estudiante de educación media, en el quehacer de la educación parvularia.

Estaba en séptimo básico cuando nos llevan a realizar actividades al kínder. Pude observar el trabajo de la educadora, la tía⁵ Juanita, y pude ver que se hacía en una sala de kínder. Me entusiasmé. Pensaba que sería bonito ser educadora de párvulos. Posterior a esta experiencia me involucré con los niños y me gustaba ir a ayudar a las tías. (Paola)

Se observan otras huellas de aproximación al campo de la educación parvularia, en este caso, desde una perspectiva ética, ya que se asocia a una serie de visitas que Ivana realiza a una toma en Peñalolén, lo que la hace encaminar su vocación hacia la docencia, orientándose hacia el servicio público y el trabajo con personas en necesidad de apoyo, especialmente niños.

Este hito fue esencial para darme cuenta de la empatía que lograba con los niños. Ellos eran felices con cosas muy simples. Reivindico en esta experiencia el derecho a la Igualdad Social. (Ivana)

Otra huella relevante, es la que comparte Pamela y se asocia a un evento experimentado en el último nivel de educación media o secundaria, mientras cursaba la especialidad de técnico en educación parvularia. Se trata de una jornada vocacional que le hizo reflexionar en torno a su continuidad de estudios. Esta experiencia le permite reconocer sus intereses vocacionales y entusiasmarse con estudiar en la universidad.

Cuando estaba en cuarto medio, fueron al colegio a invitarnos a unas jornadas de "Contacto con la vocación" de todo un día en San Joaquín⁶. Fue interesante escuchar los relatos de los otros y también mis propias opiniones, porque nunca había hablado de lo que significaba para mí estar en Técnico en Párvulos. Entonces... eso, creo que fue algo relevante, antes de entrar a la U[niversidad]. (Pamela)

⁴ En Chile: Educación inicial.

⁵ Tratamiento coloquial dado a las educadoras en Chile.

⁶ Campus Universitario situado en la Región Metropolitana de Chile.

Discusión y conclusión

La presente investigación tuvo por objetivo describir huellas biográficas de infancia y adolescencia de un grupo de educadoras de párvulos, dando cuenta de su proceso de construcción identitaria. Los temas reportados dan cuenta de experiencias relacionadas con personas significativas; descuido/abandono; cuidado; la escuela, y la vocación.

En sus relatos, las educadoras elaboran una concepción de protección y cuidado influenciada por sus propias experiencias de infancia y adolescencia. Además, destacan la importancia de una interacción educativa respetuosa y que considere la voz de los niños y niñas en este proceso. Estos resultados se relacionan con el rol de "abogada" o activismo por la infancia (Kamenarac, 2019), el que se vincula con un sentido último de vocación docente (Cuadra et al., 2021; Poblete, 2018). Dicho de otro modo, las educadoras asocian su biografía con su identidad profesional actual, dando cuenta de un proceso de integración de su self docente (Bainbridge, 2015), con un relato que despierta un sentido de propósito.

Al respecto, las educadoras describen el valor que tiene para ellas el resguardo de los derechos de la infancia, desde su reflexión como adultas docentes que exploran sus huellas biográficas. Lo anterior se vincula a los hallazgos de Proasi y Escujuri (2016) y Sonu (2022) que señalan que la trama entre el ámbito profesional y personal de los docentes es indisoluble, en este caso la propia infancia y la infancia de niños y niñas con quienes se vincula en el trabajo. Lo anterior se conecta con lo analizado por Chang-Kredl y Wilkie (2016) respecto a la transacción que realiza la educadora de párvulos entre el yo adulto y el yo infantil, dando pie a que emerjan en sus actuaciones voces de su experiencia, las que resulta necesario comprender en detalle desde una perspectiva profesional. Esto está relacionado el propósito de explorar la actitud lúdica (playfulness) y la propia biografía durante la formación docente (Jones & Reynolds, 2015). Estos hallazgos muestran la necesidad de potenciar la reflexión y la construcción de un saber pedagógico que articule teoría y práctica (Alsina et al., 2019; Flores et al., 2022; Guevara, 2019).

También en los relatos se analiza la presencia de personas significativas tanto familiares como escolares con las que sienten admiración profunda y que están vinculadas a la noción de sacrificio y entrega por el otro. Además, se reporta la relevancia que tienen las experiencias vocacionales como generadoras de interés por la docencia (Rivas, 2020) acercando a las educadoras al quehacer pedagógico concreto, con aproximaciones en la infancia (la memoria de aquella educadora que no quiero ser) y adolescencia (observación de aula parvularia y participación en talleres vocacionales). Estos recuerdos ejemplifican la complejidad de la memoria emocional y cómo estas experiencias biográficas dan voz a diferentes aspectos, como la ética comunitaria y la importancia del cuidado y apego infantil. Estas experiencias se articulan para construir una trayectoria que conduce al ingreso a la universidad.

Ahora bien, este hallazgo se asocia a un potencial compromiso profesional pero también, siguiendo a Poblete (2018), corre el riesgo de vincularse a un imaginario de explotación y voluntarismo, que pone en peligro las relaciones laborales, el bienestar y la salud mental de las educadoras. Este último aspecto está vinculado a la experiencia de socialización de género y a la vida en contextos sociales menos privilegiados, como escenarios sociales que se entranan en las identificaciones y mundos de vida de las educadoras.

De esta forma, los aspectos relacionados con la vida familiar, escolar y comunitaria habitan la construcción identitaria docente de las educadoras participantes. Este hallazgo coincide con los estudios de Britzman (2003), Caine y Steeves (2009), Goodson (2017) e Ilaltdinova y Oladyshkina (2020), quienes señalan que en la infancia y adolescencia se observa y explora la función familiar y docente, interiorizándose sus principios centrales. De la misma forma, Huaiquién-Billeke et al. (2016) reportan la relevancia que tiene la propia experiencia de las educadoras en la construcción de su noción de apego. Es interesante observar cómo en las narrativas emerge un sello de justicia social, ligado al respeto y a la apertura de oportunidades de aprendizaje y desarrollo como señala Wilkinson (2020).

Así, el cuidado (experimentado o no en su infancia) es utilizado como un marco interpretativo para su accionar actual, entramándose con su rol profesional. El relato de las educadoras recoge una serie de experiencias tempranas en las que se construyen creencias que se vinculan con la práctica pedagógica (Beauchamp & Thomas, 2009; Britzman, 2003). Esto es relevante al considerar la emocionalidad del recuerdo de la propia infancia, siendo la mayoría de las experiencias de descuido, abandono o desconsideración referidas como negativas, dando cuenta de malestar y tristeza. Algunas de estas experiencias, siguiendo a Sonu (2022) podrían entenderse como traumáticas, y precisan ser comprendidas y resignificadas para que no afecten la práctica docente. En este contexto, estas vivencias subrayan la importancia del trabajo emocional y la gestión de las emociones en la labor pedagógica, especialmente cuando se trata de vulneraciones de los derechos de los niños y niñas.

Por su parte, las experiencias de cuidado, identificación y vocación muestran principalmente emociones positivas de alegría, asombro y amor, reportándose un ejercicio de descubrimiento de intereses lo que, de acuerdo con las educadoras, las prepara para su labor profesional. Lo anterior está en consonancia con la investigación de Bainbridge (2015), Figueroa-Céspedes & Guerra (2023), Hernández y Ayala (2021) y Robinson et al. (2018) quienes rescatan el ámbito personal en los procesos de toma de decisión vocacional y construcción identitaria. Esta situación plantea una serie de desafíos, ya que las identificaciones filiales o docentes no examinadas podrían fortalecer la idea de que el rol docente se limita al imaginario maternal, sin comprender completamente la profundidad del acto del cuidado y su integración con el ámbito pedagógico (Dalli, 2008; Fairchild & Mikuska, 2021; Figueroa-Céspedes, 2022b; Huaiquién-Billeke et al., 2016; Vélez et al., 2023). De esta forma, emerge la necesidad de abordar los intersticios entre el cuidado y la profesionalización de las educadoras del nivel (Dalli, 2008), al ahondar en las memorias de la experiencia personal (Sonu, 2022).

También, los resultados muestran la relevancia que tiene el paso por la escuela en la construcción identitaria de las educadoras participantes. No obstante, se describe una relación contradictoria emocionalmente hablando ya que, por una parte, aparecen huellas vinculadas a potentes figuras de identificación (docentes significativos) o a espacios transversales de socialización y aprendizaje (talleres extraprogramáticos) y, por otra, se enarbola una crítica a las formas en que la escuela opera, abordándose las prácticas escolarizadas y adultocéntricas vivenciadas en su propia infancia. Lo anterior es consistente con los hallazgos de Hernández y Ayala (2021), quienes refieren una crítica a la función de control de la escuela y al mismo tiempo una valoración emocional de dicho espacio formativo.

También, se deja entrever una relación con el estudio de Pardo y Opazo (2019), que sugiere que la relación antagónica con la escolarización desempeña un papel fundamental en la configuración de la identidad profesional de las educadoras infantiles. Siguiendo a Piani (2019), la reflexión sobre las huellas biográficas emerge como una herramienta con potencial para romper con la reproducción de patrones hegemónicos como, por ejemplo, la escolarización temprana, el adultocentrismo o la perpetuación de estereotipos de género. Estos aspectos subrayan la necesidad de movilizar estos conocimientos tanto en la formación inicial como en la formación continua de las educadoras.

En relación con la metodología, es importante reconocer que un estudio de caso de naturaleza biográfica y narrativa ofrece la oportunidad de una exploración profunda y compleja de la identidad docente. A través de descripciones detalladas, se utiliza la narrativa como medio para adentrarse en la interioridad de las educadoras y explorar la frontera entre la identidad personal y la identidad docente. Sin embargo, es fundamental tener en cuenta que este tipo de estudios tiene limitaciones en cuanto a su capacidad para generalizar estadísticamente los resultados. Por lo tanto, una proyección interesante sería llevar a cabo investigaciones con muestras más amplias y con métodos extensivos complementarios, que permitan obtener una comprensión más completa y representativa del tema en cuestión. Además, sería valioso explorar cómo opera este mismo fenómeno en diferentes etapas de la vida profesional del profesorado del nivel, lo que permitiría abordar la evolución de la identidad docente a lo largo del tiempo.

Finalmente, los hallazgos de este estudio demuestran que la exploración de las huellas biográficas previas al ingreso a la formación inicial docente brinda valiosas oportunidades para comprender y reinterpretar el dinamismo de la construcción identitaria en el contexto de la formación docente, tanto inicial como continua. Estas narrativas permiten analizar los episodios de la vida de las participantes, desempeñando un papel fundamental en la construcción del conocimiento experiencial, especialmente en lo que respecta a la dimensión del cuidado (Fairchild & Mikuska, 2021; Vélez et al., 2023) y su relación con la vocación docente (Figueroa-Céspedes & Guerra, 2023; Poblete, 2018; Rivas, 2020), aperturando una posición de justicia social y activismo por la infancia (Kamenarac, 2019; Wilkinson, 2020). Abordar estos aspectos se vuelve crucial para profesionalizar la función docente en la educación infantil a través de la reflexión pedagógica (Flores et al., 2022; Huaiquién-Billeke et al., 2016) cuestión clave para abordar los desafíos formativos que propone el nuevo escenario institucional del nivel (Adlerstein & Pardo, 2020). Esto implica reconsiderar el valor de la subjetividad de las educadoras como un motor de su desarrollo profesional, fomentando disposiciones para el cambio y colaborando en la transformación de su conocimiento pedagógico.

Referencias

- Adlerstein, C., & Pardo, M. (2020). Otra cosa es con sistema. Un camino hacia una educación parvularia de calidad. En Corvera, M. & Muñoz, G. (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. 22-51. Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Al-Khatib, A. J., & Lash, M. J. (2017). Professional identity of an early childhood black teacher in a predominantly white school: A case study. *Child Care in Practice*, 23(3), 242-257. <https://doi.org/10.1080/13575279.2016.1188766>
- Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M., & Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74. <https://doi.org/10.5209/RCED.55466>
- Androusou, A., & Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: Investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22(4), 554-570. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438309>
- Bainbridge, A. (2015). *On becoming an education professional: A psychosocial exploration of developing an education professional practice*. Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1057/9781137566287>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Koopman, M., & Schellings, G. (2022). Reframing teacher professional identity and learning. In *The Palgrave handbook of teacher education research* (pp. 1-23). Springer International Publishing.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Suny Press. <https://doi.org/10.1177/027046769301300158>
- Caine, V., & Steeves, P. (2009) Imagining and playfulness in narrative inquiry. *International Journal of Education & the Arts*, 10(25), 1-15. <https://doi.org/10.7939/R3057D025>
- Chang-Kredl, S., & Wilkie, G. (2016). What is it like to be a child? Childhood subjectivity and teacher memories as heterotopia. *Curriculum Inquiry*, 46(3), 308-320. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1168262>
- Cuadra, D, Castro, P., Oyanadel, C., & González, I. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: Una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación Universitaria*, 14(4), 79-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 171-185. <https://doi.org/10.1080/13502930802141600>.
- Dan, A., & Simon, E. (2020). Professional identity of kindergarten teachers. *London Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 20(4). https://journalspress.com/LJRHSS_Volume20/926_Professional-Identity-of-Kindergarten-Teachers.pdf

- Fairchild, N., & Mikuska, E. (2021). Emotional labor, ordinary affects, and the early childhood education and care worker. *Gender, Work & Organization*, 28(3), 1177-1190. <https://doi.org/10.1111/gwao.12663>
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P., & Madrid, A. (2022a). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educacional*, 61(2). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1225>
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P., & Madrid, A. (2022b). Ser educadora de párvulos en tiempos de incertidumbre: Desafíos para su desarrollo profesional en contexto COVID-19. *Ciencias Psicológicas*, 16(2). <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2692>
- Figueroa-Céspedes, I., & Guerra, P. (2023). Huellas biográficas de educadoras de párvulos en su formación inicial docente: Narrativas de la construcción de la identidad profesional. *Education Policy Analysis Archives*, 31(87). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7657>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Flores, C., Alvarado, T., Gutiérrez, T., & Medel, S. (2022). Saberes pedagógicos para la enseñanza infantil desde la perspectiva de personas educadoras de infantes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 4-35. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i1.47433>
- González, C., & Torres, B. (2022). Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías. *Revista Educación*, 46(2), 100-113.
- Goodson, I. (2017). El ascenso de la narrativa de vida. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 27-41.
- Hareven, T., & Masoaka, K. (1988). Turning points and transitions: Perceptions of the life course. *Journal of Family History*, 13(3), 271-289. DOI: <https://doi.org/10.1177/036319908801300117>
- Hernández, M. Á., & Ayala, A. (2021). La identidad del educador infantil desde las narrativas biográficas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.iein>
- Huaiquián-Billeke, C., Mansilla-Sepúlveda, J. & Lasalle-Rivas, V. (2016). Apego: representaciones de educadoras de párvulos en jardines infantiles en Temuco, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), pp. 1119-1129.
- Ialtdinova, E. Y. & Oladyshkina, A. A. (2020). "This is the best teacher in the whole world!": The influence of the school teacher on professional self-determination of future teachers. *Vestnik of Minin University*, 8(3), 3. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-3-3>
- Jones, E. & Reynolds, G. (2015). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. Teachers College Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED523591>
- Lightfoot, S. & Frost, D. (2015). The professional identity of early years educators in England: implications for a transformative approach to continuing professional development. *Professional development in education*, 41(2), 401-418. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.989256>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares de la educación parvularia*. MINEDUC. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40. https://www.jstor.org/stable/23478979#metadata_info_tab_contents
- Pardo, M. & Adlerstein, C. (2015). *Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Chile*. Proyecto Estrategia Regional Docente OREALC/UNESCO. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2012/Informe-Primera-Infancia-CHILE.pdf>
- Pardo, M & Opazo, M. J. (2019). Resisting schoolification from the classroom. Exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile. *Culture and Education*, 31, 1-26. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1559490>
- Piani, M. (2019). Huellas biográficas de experiencias educativas en la conformación de subjetividades políticas. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), 207-224. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.602
- Poblete, X. (2018). Performing the (religious) educator's vocation. Becoming the "good" early childhood practitioner in Chile. *Gender and Education*, 32(8), 1072-1089. <http://doi.org/10.1080/09540253.2018.1554180>

- Proasi, L. & Escujuri, J. (2016). Vida personal y desarrollo profesional de los profesores memorables. El modelo de instalación: una mirada desde el entramado narrativo. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 3(3), 135-141. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1625>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage
- Rivas, M. (2020). La experiencia escolar como dimensión generadora de interés por la profesión docente. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 53-65. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4121>
- Robinson, M., Tejada, J., & Blanch, S. (2018). ¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas. *Perspectiva Educativa: Formación de profesores*, 57(3), 104-130. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.766>
- Sayago, Z., Chacón, M., & Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569016>
- Serapio, A. (2006). Realidad psicosocial: La adolescencia actual y su temprano comienzo. *Revista de Estudios de Juventud*, 73, 11-23.
- Scherr, M. & Johnson, T. (2017). The construction of preschool teacher identity in the public-school context. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1-11. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1324435>
- Sonu, D. (2022). Possibilities for using visual drawing with student-teachers: Linking childhood memories to future teaching selves. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103599. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103599>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2021). *Informe de caracterización de la Educación Parvularia 2020*. Ministerio de Educación de Chile.
- Turner, G. (2015). Learning to Supervise: Four Journeys. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 86-98. <https://doi.org/10.1080/1470329031000088978>
- Vélez, A. B., Gorospe, J. M. C., & Apraiz, E. A. (2023). Repensar la educación infantil y la sociedad desde los cuidados. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 9(1), 1-14.
- Wilkinson, J. E. (2020). Social justice in educational policy and practice with particular reference to early childhood. In R. Papa (Ed.), *Handbook on Promoting Social Justice in Education*, 919-941. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2>