

# Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías

González Castro, Claudia; Torres Anticura, Bárbara

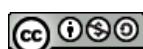
Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías

Revista Educación, vol. 46, núm. 2, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055009>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47948>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Internacional.

## Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías

Preservice Preschool Teachers's Professional Identity from a Chilean Regional Public University through their Autobiographies

Claudia González Castro  
Universidad Los Lagos, Chile  
claudia.gonzalez@ulagos.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-3946-1843>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47948>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055009>

Bárbara Torres Anticura  
Universidad Los Lagos, Chile  
barbaraconstanza.torres@alumnos.ulagos.cl  
 <https://orcid.org/0000-0002-9565-6912>

Recepción: 09 Agosto 2021  
Aprobación: 08 Septiembre 2021

### RESUMEN:

Esta investigación parte del supuesto de que la identidad profesional de las educadoras de niños y niñas está fuertemente determinada por estereotipos de género y entrampada en el imaginario de mujer-madre. Esta feminización de la identidad profesional sería efecto del discurso histórico, heredero de la beneficencia asistencialista y la proyección del rol maternal, que relevan el rol emocional de la educadora. El objetivo de este estudio es interpretar la identidad profesional de estudiantes de Educación Parvularia pertenecientes a una universidad pública regional, a través de 53 autobiografías profesionales escritas por estudiantes de último año de las cohortes 2016, 2017, 2018 y 2019. La metodología, de tipo interpretativo, se enmarca en el Análisis del Discurso, desde la Lingüística Cognitiva y la teoría de las metáforas. El análisis se desarrolla en dos etapas. La primera de ellas es un acercamiento interpretativo a la identidad profesional a través del análisis metafórico. En la segunda etapa, se revisan hitos autobiográficos para definir elementos comunes a las historias de vida que permiten interpretar su identidad profesional. El estudio permite comprobar el supuesto inicial y establecer cómo configuran su identidad a través del tropo de la madre.

**PALABRAS CLAVE:** Docentes de preescolar, Formación profesional, Docente femenina, Identidad profesional, Análisis del discurso, Autobiografías.

### ABSTRACT:

This research starts from the premise that the professional identity of child specialists is strongly determined by gender stereotypes and trapped in the woman-mother imaginary. This professional identity feminization would be the historical discourse effect, heir to the charitable beneficence and maternal role projection, which reveal the educator emotional role. The aim of this study is to interpret the professional identity of child specialists students from a regional public university, through 53 professional autobiographies written by final year students of 2016, 2017, 2018 and 2019 cohorts. The methodology, of an interpretative type, is framed in Discourse Analysis, from Cognitive Linguistics and metaphors theory. The analysis is developed in two stages. The first one is an interpretative approach to professional identity, through metaphorical analysis. In the second stage, autobiographical milestones are reviewed to define elements common to the life stories that allow the interpretation of their professional identity. The study allows to verify the initial assumption and establish how they shape their identity through the trope of the mother.

**KEYWORDS:** Preschool Teachers, Vocational Training, Female Teachers, Professional Identity, Discourse analysis, Autobiographies.

### INTRODUCCIÓN

La profesionalización universitaria de la mujer en Chile se inicia con el decreto promulgado en 1877 (conocido como Decreto Amunátegui), que les facultó para cursar estudios superiores en instituciones

universitarias. La idea de un orden esencial pre establecido significó la apropiación de campos específicos por parte de cada uno de los sexos. De esta manera, a las primeras mujeres con aspiraciones académicas se las instó a seguir carreras fuertemente marcadas por una vocación asistencial. El campo profesional es supeditado a su rol maternal, por lo que acceden al ejercicio de actividades que realizaban comúnmente en la esfera privada, como cuidar de personas enfermas (medicina) y educar a la niñez (pedagogía).

Desde esta perspectiva, no es extraño que el más amplio porcentaje de estudiantes que se incorpora a la carrera de educación hoy, aún sean mujeres. La profesión docente se constituiría en la representación social “como un espacio de incorporación de la mujer, desde su rol de madre, a la esfera pública de lo laboral” (González-Castro, 2011, p.88). De acuerdo con los datos informados por el Consejo Nacional de Educación (CNED), en 2020 la matrícula en primer año de carreras pedagógicas de pregrado a nivel nacional es de 64.906 estudiantes, de estas personas, un 68,9 % son mujeres y un 31,1% hombres. A pesar de que la diferencia entre ambos sexos es levemente menor que en años anteriores, sigue siendo porcentualmente significativa (CNED, 2020). Estos índices trascienden lo nacional y representan una realidad generalizada en América Latina, lo que refuerza la feminización de la representación social de la pedagogía (Egaña et al., 2000; Fernández, 2001; Giró, 2009).

De las pedagogías, la que concentra mayor participación de mujeres es la Educación de Párvulos, con el 98,66 % de mujeres en su matrícula total del año 2020 (CNED, 2020). En el campo profesional, al año 2019, en Chile se reportan 26.999 educadoras en ejercicio y solo 27 educadores distribuidos en jardines de diferentes dependencias, pero concentrados mayoritariamente (48 %) en jardines particulares pagados (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019b).

El problema no se limita a la mayoritaria presencia femenina en la educación inicial, sino, más bien, a su feminización y cómo lo femenino se vincula casi exclusivamente a lo maternal, con lo que se establecen relaciones profesionales entrampadas en imaginarios emocionales (González et al., 2021; Márquez et al., 2018). Efecto de esta transposición quedaría la pedagogía de la primera infancia despojada de su rol profesional. La educadora debe estimular el desarrollo de la autonomía del niño y la niña, así también sus habilidades cognitivas y emocionales (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018). Sin embargo, se advierte que la profesionalidad muchas veces se supedita al rol materno (sobre)protector, como una forma de comprender la identidad femenina, proveedora de cuidados familiares.

Si existe consenso nacional respecto a la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional de las educadoras de nivel parvulario (Guerra et al., 2017), esta investigación propone explorar otras dimensiones del problema, más allá de las acciones formativas que son común objeto de estudio. Para ello, se parte del supuesto de que la identidad profesional de las educadoras de nivel parvulario está fuertemente determinada por estereotipos de género y entrampada en el imaginario de mujer-madre. Esta feminización de la identidad profesional sería efecto del discurso histórico, heredero de la beneficencia asistencialista y la proyección del rol maternal, que relevan el rol emocional de la educadora, en detrimento de lo intelectual. Supone, además, que esa feminización es identificable en el discurso identitario de estudiantes de educación parvularia, como componente relevante de su vocación y elección profesional.

Para comprobar esta hipótesis, el objetivo de este estudio es interpretar la identidad profesional de estudiantes de Educación Parvularia pertenecientes a una universidad pública regional, a través de 53 autobiografías profesionales escritas como parte de su trabajo de titulación.

El desarrollo del artículo se inicia con la revisión de las condiciones socio históricas que permiten la profesionalización de los cuidados a la primera infancia. En el acápite metodológico se define el diseño investigativo y fundamentos esenciales de la teoría de la metáfora cognitiva. Posteriormente, el análisis y discusión de resultados de las historias de vida, permiten establecer conclusiones en diálogo con perspectivas teóricas afines.

## EDUCADORAS Y TRABAJO FEMENINO

En Chile y América Latina, la diferenciación de trabajo para hombres y mujeres se manifiesta tempranamente en la historia. Diversos estudios han distinguido el rol de la mujer en espacios laborales que, aunque muchas veces discriminados de la esfera del trabajo asalariado, impactaban en las economías locales. Ejemplo de ello son las ordeñadoras, temporeras, cocineras, obreras, entre otras, que al interior del sistema de hacienda, previo a la Reforma Agraria, contribuían, desde una posición invisibilizada, al sistema político económico del país (Valdés, 1988). Las instituciones de beneficencia de principios del siglo XX también son una forma de trabajo femenino, no reconocido y, muchas veces, ajeno al sistema de salarios. En ellas se cumplían roles de enfermería, asistencia social, educación y otros que, a pesar de no ser remunerados, incidían directa o indirectamente en la productividad social (Federici, 2018; Leyton y Montt, 2008). Esto, debido a que parte de la historia del trabajo femenino, debe ser abordado en un contexto más amplio que el del trabajo asalariado, con una revisión de las tareas que se atribuían a las mujeres en contextos familiares o comunitarios.

Lo anterior permite explicar la escasa investigación que existe respecto a los orígenes de la educación inicial previo a la profesionalización del siglo XX. La investigación histórica realizada en educación de la primera infancia, en América Latina, se ha centrado casi exclusivamente en los programas educativos formales. La información que se ha compilado de experiencias anteriores a la institucionalización de la educación preescolar, se ha confundido en los archivos históricos con alternativas asistencialistas de atención a la niñez en contextos de pobreza (Peralta, 2018). Por ejemplo, como antecesores de la educación inicial se pueden considerar organismos como la Sección de Bienestar del Niño, perteneciente al Departamento de Educación Sanitaria (dependiente a su vez de la Dirección General de Sanidad), que tenía como misión “estudiar y proponer las medidas conducentes a asegurar la protección del niño desde antes de su nacimiento hasta la edad escolar” (Mayers, 1928, p.448). Así también, destacan el rol de las congregaciones religiosas que, a través de los Asilos para Niños Pobres o Casas de Huérfanos, ejercían el cuidado de la primera infancia vulnerada. Si bien en este oficio colaboran también otras organizaciones laicas, son las religiosas, o de inspiración religiosa, las que preponderan en la labor y marcan un hito en la institucionalización del cuidado de la infancia (Cerdá y García, 2006).

Otra arista de la historia de la educación inicial la conforman mujeres que realizaban labores remuneradas al servicio de las clases privilegiadas. Los patrones de conducta de la clase alta, marcados por el refinamiento europeo, impulsaban a las madres de la élite social a utilizar mujeres cuidadoras o nodrizas que, en una proyección de su rol doméstico, accedían a los trabajos peor pagados de la época (Rojas, 2010; Valdés, 1988).

Por otra parte, en la región, históricamente se han desarrollado experiencias comunitarias de atención y educación a la primera infancia, especialmente en contextos rurales. Al surgir desde la organización y la movilización de la comunidad, y no pertenecer a la educación formal, permanecen veladas para la historia (Zamora, 2020).

Lo anterior puede estar vinculado a que en el desarrollo de la educación inicial convergen dos sujetos invisibilizados por la historiografía: mujeres y población infantil. Ambos relegados al ámbito de lo familiar y privado (Castillo, 2001; Rojas, 2010; Vergara et al., 2015). Si a esto se le agrega que habitualmente los empleos de servicio, como las cuidadoras y nodrizas, han sido destinados para mujeres de origen étnico indígena, se agrega otro sujeto social que la historiografía ha evitado diacrónicamente (Casanova, 2019).

De lo anterior es posible advertir que la educación parvularia tiene una herencia previa a la educación formal y la profesionalización del siglo XX, proveniente de dos aristas del trabajo femenino. Una de ellas, en el contexto del siglo XIX, es las de cuidadoras de niñas y niños que asumen tal rol al interior del sistema de inquilinaje o en sus propias comunidades rurales como parte de las labores femeninas que sustentaban el trabajo asalariado de los varones. En este linaje se considera también nodrizas, madres sustitutas o empleadas de las élites, que a pesar de recibir una remuneración por su trabajo, esta solía ser muy baja o inexistente. Por otra parte, la beneficencia de principios del siglo XX se proyecta hacia los cuidados de la infancia

institucionalizada desde lo que en el siglo pasado definían como “este frenesí maternal de las mujeres de Chile” (Quindos de Montalva, 1928, p.498). Ambas esferas favorecen el ingreso de la educación parvularia al sistema educativo formal a través de los cuidados maternos a la primera infancia.

Si bien la primera carrera universitaria de educación parvularia se funda en la Universidad de Chile en el año 1944, ya la Ley de Instrucción Primaria de 1920 hace referencia a la incorporación del nivel preescolar en escuelas. El primer plan y programa de estudios para párvulos surge en 1948, posterior a las iniciativas mencionadas (Pardo, 2019). Junto a esas fechas coyunturales, la progresiva inclusión de la mujer en la esfera pública obedece a múltiples procesos políticos y sociales propios de Latinoamérica, como la urbanización, la centralización, la expansión del mercado del trabajo, el incremento de la escolaridad y las crisis económicas (Medina, 2010). Esta inclusión es inicialmente mediada por la figura de la mujer-madre (Castillo, 2001), que, al estar signada en lo femenino, padece las desigualdades y connotaciones “atribuibles a las construcciones y condicionamientos sociales y familiares” (Cazarín, 2012, p.14). Ejemplo de ello es la carrera de profesora de alimentación y educación para el hogar, impartida por el Instituto de Educación Física y Técnica, en Santiago de Chile en la década del cincuenta, cuya descripción explica:

En los tiempos actuales esta es una de las carreras más completas para la mujer, pues le permite trabajar sin abandonar las actividades inherentes a su naturaleza femenina. (...) La que estudie para ejercer sus conocimientos en su propio hogar, no se arrepentirá nunca de haber seguido nuestro consejo, pues verá cómo, sin grandes esfuerzos y con un método nuevo y práctico, llevará a cabo sus tareas domésticas en forma perfecta; la que estudie esta carrera para enseñar a futuras madres y esposas sentirá una inmensa satisfacción al comprobar que está ayudando al mayor bienestar de nuevas generaciones. (La carrera de profesora de alimentación y educación para el hogar, 1948)

La inserción en el mercado laboral de la mujer acontece desde el plano familiar, en una compleja mixtura entre lo privado y lo público.

## PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE

Alarcón (2006) reconoce tres etapas en la implementación de la educación inicial en Chile. La primera está marcada por la difusión de modelos pedagógicos europeos para la primera infancia durante la segunda mitad del siglo XIX (Manhey, 2015). Aparecen en esta época las primeras experiencias de jardines infantiles, con programas educacionales propios, ya que no existen lineamientos curriculares oficiales. Se caracteriza por su bajo nivel de cobertura e impacto (Silva y Figueroa, 2018) y por atender a niñas y niños de sectores vulnerables y de madres trabajadoras (Peralta, 2014).

En una segunda etapa, durante las primeras décadas del siglo XX, esas ideas se transforman en inspiración para intelectuales nacionales, que reclaman la creación de un sistema de *Kindergarten* en el país y la formación profesional específica para el nivel. En esta etapa destacan los aportes de Leopoldina Maluschka, Matilde Huici y Amanda Labarca en la gestión del proyecto nacional para Educación Infantil.

En este periodo también se hace consciente la importancia del nivel preescolar en el desarrollo de niñas y niños y su impacto en el avance de las sociedades (Peralta, 2014). Se inicia entonces una transición desde la educación infantil asistencialista hacia un proyecto de educación infantil institucional nacional.

Ya en la tercera etapa aparece la profesionalización incipiente. Las primeras instancias formativas surgen al alero de las escuelas normales en la primera década del Siglo XX (Silva y Figueroa, 2018). No es hasta 1951 que se crea la escuela de educadoras de párvulos en la Universidad de Chile, a pesar de que la carrera se inicia en 1944, alojada en la rectoría y con carácter de profesional técnico (Pardo, 2019).

En 1948 el Estado promulga el primer plan y programa de estudios para el nivel, lo que marca un hito en el progresivo desarrollo de la educación parvularia en el Ministerio de Educación.

A pesar de los antecedentes históricos anteriores, es hasta 1999 que se declara la educación parvularia como primer nivel del sistema educativo chileno en la constitución política del Estado. Esto implicó la responsabilidad estatal de promover y apoyar la inserción de niñas y niños en jardines infantiles y en proveer

bases curriculares orientadoras para su atención integral desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación básica (Manhey, 2015).

La herencia histórica permite relacionar la educación inicial con la maternidad desde varias aristas. Por una parte, los primeros asilos acogen a niñas y niños sin familia. Posteriormente, los primeros jardines infantiles atienden principalmente a las hijas e hijos de madres que ingresaban al mercado laboral. Esto implica que el rol de la educadora es suplantar la figura materna desde el rol tradicional protector concebido en la época.

A pesar de que el impulso de la profesionalización es liderado por mujeres con inspiración feminista, la formación de educadoras se basaba principalmente en conocimiento de tipo cotidiano, asociado a las prácticas y cuidados maternales. La misma institución declaraba en la difusión de la carrera que la formación impartida permitía a las estudiantes, en caso de no ejercer, “ser espléndidas madres en el seno de su familia” (Universidad de Chile, 1945, p. 3, como se citó en Pardo, 2019).

## METODOLOGÍA

Esta investigación, de tipo interpretativo, se asume como un análisis del discurso enmarcado en Lingüística Cognitiva y la teoría de la metáfora. Desde esta perspectiva, la metáfora es entendida como “un apareamiento entre dos dominios conceptuales en el sistema conceptual” (Rivano, 2004, p. 11). El concepto apareamiento refiere a un entramado de correspondencias entre un dominio de origen y un dominio meta. Las experiencias que conforman un dominio son configuradas en nuestra mente como una estructura con determinadas propiedades en la que rige algún tipo de lógica. “La lógica que rige un dominio (el de origen), habitualmente un dominio más concreto, se proyecta sobre el otro dominio (el dominio meta)” (Osorio, 2004, p.32). Esto permite “utilizar un concepto muy estructurado y claramente delineado para estructurar otro” (Lakoff y Johnson, 2007, p.101).

Para el análisis de la identidad profesional de las educadoras, se recurre a autobiografías. La autobiografía permite acercarse a facetas existenciales de la identidad desde un enfoque multirrefencial, que integra creencias, experiencias y memoria de la persona misma en el mundo (Josso, 2014). Como ejercicio de reflexión, la autobiografía profesional es parte del trabajo de egreso y titulación de la carrera de educación parvularia y de sus archivos públicos, almacenados en la biblioteca institucional.

Se analiza una muestra de 53 autobiografías profesionales en representación de un total de 119 personas egresadas en los años 2016, 2017, 2018 y 2019 de la carrera de educación parvularia, pertenecientes a una universidad pública y regional de Chile. Sus edades, al momento del ejercicio reflexivo, fluctúan entre los 22 y 28 años. Por lineamientos curriculares, todas ellas han cursado al menos cuatro prácticas progresivas y una profesional al término del plan lectivo. La selección de autobiografías se realiza de acuerdo con el criterio de accesibilidad al formato digital y considera la totalidad de aquellas que, además de la versión impresa, se encontraban archivadas en versión electrónica.

El análisis se desarrolla en dos etapas. La primera de ellas es un acercamiento interpretativo a la identidad profesional a través del análisis metafórico. En esta aproximación al corpus se adapta el modelo de descripción y análisis propuesto por Rivano (2004), en el que se establecen los siguientes pasos: (1) Identificación de expresiones textuales. En esta revisión del corpus se aíslan expresiones referidas a la definición y caracterización de su identidad profesional. Al considerar el desarrollo de una identidad profesional como un proceso individual y social, que implica cambios en los conocimientos, emociones y responsabilidades profesionales (Vanegas y Fuentealba, 2019), la exploración textual atendió a las expresiones emocionales y las responsabilidades profesionales expresadas, que se deducen constitutivas de su profesionalización. (2) A partir de las expresiones textuales se establece una relación conceptual o metáfora, a la cual se le otorga un nombre (declarado en letras mayúsculas). Se reconocen explícitamente los dominios meta y de origen y las correspondencias establecidas en el proceso de metaforización. (3) Finalmente, se evidencia la estructuración del dominio meta por el dominio de origen.

En la segunda etapa, se revisan hitos comunes en las autobiografías para definir, a través de ellos, las categorías radiales que, por semejanza de familia, forman cadenas de significados vinculados al concepto de MADRE. Las categorías radiales son unidades semánticas que forman parte de una red organizada en torno a un miembro central o prototipo (para efectos de este estudio, el concepto central es el de MADRE). Como organismo conceptual, las unidades están vinculadas por “estructuras semánticas que forman cadenas de significados” (Cuenca y Hiltferty, 2019, p.134). Entre las categorías radiales hay algunas más afines al concepto central o prototípico, así también, otras que se le vinculan de manera indirecta, pero mantienen un vínculo con la cadena semántica.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La revisión de los textos autobiográficos arroja un número amplio de expresiones textuales asociadas a la experiencia emocional de las educadoras egresadas y a sus responsabilidades profesionales. Las expresiones textuales son conjuntos de oraciones y su contenido metafórico suele estar entrelazado en ellas. Lo anterior presenta una dificultad al momento de transcribirlas, por tanto, algunas expresiones son simplificadas para favorecer su lectura y se mantiene la fidelidad al contenido.

### Metáfora de la madre

La revisión textual se inició con la identificación de expresiones textuales referentes a expresiones emocionales y responsabilidades asociadas a la profesionalidad. El total de las autobiografías permite advertir expresiones que tributan a la metáfora SER EDUCADORA ES SER MADRE (dominio de origen: MADRE; y dominio meta: EDUCADORA).

Las lógicas básicas y propiedades correspondientes al dominio de origen MADRE, se pueden desplegar desde su caracterización genética, social, familiar o emocional. De la misma manera, se puede atribuir un conjunto de actividades y responsabilidades prototípicas de la madre, como por ejemplo, alimentar, proteger, entregar amor y seguridad, abrazar, contener.

A partir de la relación establecida entre dominios, se establecen correspondencias que refieren a la maternidad. Una de las correspondencias iterativas refiere al amor, como experiencia vinculante madre e hijo que cimenta la relación social y simbólica entre ambos. Así como la madre entrega amor a sus hijos, la educadora entrega amor a sus estudiantes:

- Mi madre me crió con tanto amor, el mismo que yo le quiero entregar a cada niño y niña que pase por mi aula (Educadora 2).
- Trabajar para entregar amor (Educadora 3).
- Educar a cada uno de ellos con mucho amor, respeto y dedicación (Educadora 6).
- Siempre fui de entregar amor, respeto, contención y cariño (Educadora 14).
- Me encontré con niños y niñas de 4 a 6 años de escasos recursos, necesitados de amor (Educadora 1).
- Elegí esta carrera para enseñar con amor (Educadora 4).
- Hacer las cosas con amor, es el estímulo más grande que podemos entregar a los niños y niñas (Educadora 11).
- En el periodo escolar comentaba que deseaba ser educadora de párvulos para ayudar a las niñas y niños en diferentes ámbitos (...) entregar cariño y protegerlos (Educadora 20).
- Desde entonces ya tenía pensado estudiar educación parvularia, para brindarle a cada niña y niño seguridad, cariño y contención (Educadora 27).
- Con darles cariño y amor, ellos retornan el doble (Educadora 44).
- Con entrega, dedicación y entregando amor (Educadora 46).
- Se necesita tener mucho amor para dar (Educadora 50).

El dominio de origen MADRE, como polo semántico, incluye un amplio espectro de información. En él se conjugan una serie de conceptos específicos que lo caracterizan. Además del amor asociado a la maternidad,

la idea de protección es concepto fundamental del modelo cognitivo. Fuertemente determinada por la figura mariana del catolicismo, en América Latina, la percepción de la maternidad está anclada en la protección y el cuidado (Ramírez, 2011). La imagen del regazo femenino, la figura del abrazo y la contención son elementos propios del modelo idealizado. Así como la madre protege a sus hijos, la educadora protege a sus estudiantes:

- Brindarle a cada niña y niño seguridad, cariño (Educadora 15).
- Entregarles seguridad, bienestar, amor y respeto (Educadora 22).
- Protegerlos y velar por los niños y niñas (Educadora 50).
- Le cobijaba en mis brazos hasta que ya se calmaba y comenzaba a jugar (Educadora 25).
- Un simple abrazo calma ese llanto y podemos ayudarlos a ser más felices (Educadora 5).
- Siempre supe que mi futuro estaba apoyando y protegiendo a otros (Educadora 1).
- La satisfacción de proteger a otros (Educadora 37).
- Me buscaban para jugar o protegerlos de otros niños que los molestaban (Educadora 38).
- Que se sientan protegidos, y tengan un buen recuerdo de mí (Educadora 42).
- Te ven como una figura protectora, buscan apoyo en ti, conocimientos y amor (Educadora 47).
- Se sienten seguros conmigo, amados y escuchados (Educadora 53).

Dentro del modelo cultural occidental, los hijos e hijas son sinónimo de trascendencia y la maternidad, una manera de proyectar el linaje familiar. Se reconoce en el nuevo ser la propia herencia como legado. Así como la madre trasciende en sus hijos, la educadora aspira a trascender en sus estudiantes:

- Darles un buen ejemplo a imitar y educar a cada uno de ellos con amor (Educadora 9).
- Educar con amor y ser un referente o ejemplo a seguir (Educadora 2).
- Saber que llevan un pedazo de tí, de lo que tú les enseñaste (Educadora 36).
- Espero que me recuerden como yo a mí profesora de kínder (Educadora 28).
- Tengo en mi corazón y mi mente la educadora que desde el cielo nos está observando y recordando esos consejos y esa paciencia que yo también heredé de ella (Educadora 10).
- Por lo mismo quise estudiar pedagogía, para entregar a otros lo que me entregaron a mí (Educadora 22).
- Como educadoras podemos lograr cosas maravillosas si nos lo proponemos. Enseñarles todo lo que sabemos y transmitir valores (Educadora 14).
- Saber que sus vidas serían diferentes sin todo aquello que entregamos como docentes (Educadora 20).
- La satisfacción de poder entregarles algún conocimiento a las niñas y niños, es enriquecedor, te ven como una figura a seguir, buscan apoyo en tí (Educadora 37).
- Véa como mi educadora trabajaba con vocación para formarnos bien, de la misma manera que quiero educar a mis niños (Educadora 46).

Como es posible advertir, entregar amor, protección y trascender en la población infantil, son tres tópicos discursivos que permiten develar el proceso de proyección metafórica entre madre y educadora. Coincidente con Robinson Seisdedos et al. (2018), la identidad de género es un elemento relevante a considerar en las educadoras de nivel parvulario, que impacta directamente en la valoración de la carrera profesional. La relación de la mujer con su capacidad factual de ser madre ha condicionado la manera en que las educadoras conciben su profesionalidad. Como se advierte en el análisis realizado, independiente de la tarea pedagógica que han elegido desarrollar, prevalece su identificación en la metáfora de la madre, y se comprenden principalmente desde las responsabilidades asociadas a la maternidad. De esta manera se reproduce el “modelo femenino que se caracterizó por exaltar un ideal maternal, sustentado por la afectividad y el altruismo” (Vergara, 2014).

Como educadoras egresadas han desarrollado una trayectoria formativa que garantiza sus competencias. Hoy en Chile, la educación parvularia refiere a estándares que van más allá de la entrega emocional y afectiva que declaran las egresadas. El Marco para la Buena Ensenanza (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019a), documento referente para la práctica pedagógica de las educadoras en Chile, consigna el conjunto de habilidades y conocimientos que deben considerar en su ejercicio profesional. Se reconoce en el documento un lenguaje que transita por otros marcos comprensivos de la profesión. Predomina la referencia al saber pedagógico especializado que fundamenta la práctica reflexiva. Sin embargo, el discurso acerca de la

adecuación de la naturaleza de la mujer a la función de madre, inserto en la cultura a partir del siglo XIX, impera por sobre otros discursos en las educadoras egresadas.

Rousseau y la definición de mujer que erige en su obra Emilio, representa el imaginario que ha predominado socialmente desde el siglo pasado (Badinter, 1991). La idealización de un modelo femenino asienta marcos cognitivos difíciles de transformar. La repetición en el tiempo le integra sentido común y sitúa el significado en un entorno conceptual que actúa como determinante de este mismo (Cuenca y Hilmerty, 2019). De ahí que, a pesar de la trayectoria de profesionalización que han vivido, sigan reconociendo en ellas a una mujer-madre.

## Hitos autobiográficos

La lectura de las autobiografías permite advertir un alto nivel de similitud estructural en los relatos. Se reconocen tres hitos que prefiguran la experiencia y que permiten predecir las trayectorias narrativas. Los hitos en las historias de vida profesional son: (1) valores familiares (2) madre sustituta (3) genealogía familiar. No es de extrañar que los tres tópicos constituyan categorías radiales en la cadena de significados del concepto prototípico de madre.

Cuenca y Hilmerty (2019) utilizan el concepto *madre* para exemplificar la categorización desde la Lingüística Cognitiva. “Podemos decir la que la maternidad, entendida prototípicamente, supone un gran número de características que no siempre se dan en una misma persona” (p.36). Los conceptos prototípicos se encadenan a otros conceptos relacionados tangencialmente con él y constituyen sus categorías radiales. En el análisis realizado es posible definir que los hitos autobiográficos coinciden con categorías radiales del concepto de *madre*. Esto debido a que están vinculados, con mayor o menor cercanía, al dominio cognitivo asociado a la maternidad.

**Valores familiares:** Las educadoras egresadas, al realizar una revisión de su origen o recordar el entorno en que se desarrollaron, suelen reconocer en ellas un legado o herencia moral familiar que destacan en su biografía profesional:

Crecí en una familia cristiana donde desde pequeña se me enseñaron principios y valores, en casa solo trabajaba mi papá y mi mamá dedicaba tiempo completo en nuestra crianza, entregándonos atención, preocupación y sobre todo amor (Educadora 21).

Fui criada por mis abuelos y mi madre, seres maravillosos que me enseñaron qué era el respeto y la responsabilidad y que construyeron en mí un amor inmenso (Educadora 4).

Recibí una buena educación principalmente porque en todos esos años mi familia estuvo presente, brindándome amor y confianza, entregándome las herramientas y valores necesarios para aprender y desenvolverme en la vida a futuro (Educadora 12).

Conocí el programa CECAS de la parroquia de mi comunidad (...) esto sin duda me marcó y me mostró el camino que debía seguir (Educadora 11).

Debemos enseñar lo que mejor sabemos, de la manera más dócil y amable, como fuimos educadas en familia (Educadora 5).

Mis padres eran personas esforzadas, que hacían que nos sintiéramos importantes en cada momento (Educadora 33).

A pesar de que mi mamá me crió sola, siempre estuvo ahí para mí, enseñándome lo bueno y lo malo, con firmeza pero con cariño también (Educadora 42).

En mi familia obtuve aprendizaje significativo, por el esfuerzo de mis padres que siempre nos enseñaron a compartir (Educadora 43).

Quien me inculcó todo esto en mí fue mi madre, que me crió con amor, a pesar de estar sola, solo con la ayuda de mi abuelo (Educadora 51).

Esta focalización en los valores heredados de su contexto familiar parece imprimir en su biografía una calidad humana que justifica su ejercicio de la docencia. El enaltecimiento de la familia tradicional y otros valores propios de la maternidad en clave patriarcal, son expuestos como reconocimiento a la esfera privada donde fueron formadas.

**Madre sustituta:** Las historias de vida profesional dan cuenta de los diferentes roles asumidos por las educadoras a lo largo de su vida, fueron hijas, madres y esposas, antes de asumir su rol profesional. Sin embargo, hay un rol asumido que se repite en la gran mayoría de las historias al punto de convertirse en un hito relevante de las autobiografías: asumieron el rol de segunda madre, madre sustituta o ejercieron responsabilidades propias de la maternidad tradicional en alguna etapa de sus vidas. Una aproximación a la maternidad que las vinculó al cuidado de niñas o niños, que las llevó a sí mismas como generadoras de apego.

A la edad de 11 años, llegó mi hermana menor, a quien guie en su etapa inicial mientras mi mamá trabajaba, por lo que me transformé en una segunda mamá para ella. Esta experiencia penetró en mí, provocando que emergiera y se fuera incrementando mi lado maternal (Educadora 12).

El hacerme cargo, gran parte del tiempo, de mi hermano menor, me permitió disfrutar, aprender y superar la soledad de la cotidianidad que nos tocó vivir. Mediante este proceso de crecimiento conjunto se fue desarrollando mi lado maternal y mi vocación por esta profesión (Educadora 43).

Siendo niña siempre me asignaron el rol de mamá en los juegos de la familia que realizábamos con mis primas. Por eso no me fue extraño -y me hizo sentido- que con los años posteriores me convirtiera en la segunda mamá de mi hermana. Esta experiencia contribuyó a mi formación vocacional y a la manera en que interactúo con niñas y niños (Educadora 53).

Tuve que ayudar a cuidar a mi hermano desde que tenía 3 meses de vida, quedándonos en las noches y días solos (Educadora 44).

A mis 15 años comencé a cuidar niños y niñas en mi casa en los veranos o en algunas ocasiones los fines de semana, quedando impactada como eran capaces de entregar un cariño tan puro e inocente (Educadora 50).

Fue difícil para mí, como madre dejarla en el jardín, por eso sé lo que se siente cuando llegan asustados a la sala (Educadora 26).

Siempre me han gustado los niños y cuidaba a los hermanos de mis vecinas (Educadora 33).

Como tenía experiencia cuidando niños postulé a técnico en educación parvularia (Educadora 38).

Las educadoras refieren a la experiencia de haber estado en la posición de madres sustitutas en su historia de vida y apelan a la valoración de lo empírico como fuente de conocimiento. Uno de los aspectos discutidos en epistemologías feministas es la objetividad del saber. El conocimiento científico tradicional y androcéntrico se fundamenta en la separación del sujeto y el objeto. La generación de saber acontece fuera de la subjetividad, valores personales y culturales no se involucran en la producción del conocimiento (Blazquez et al., 2012). Sin embargo, en el discurso de las educadoras emerge la subjetividad de la experiencia como elemento desde el cual reclaman su competencia en el cuidado de la población infantil, al punto de valorar su experiencia como madres sustitutas antes de los cuatro años académicos cursados.

De esta manera, las educadoras justifican su elección profesional, ya que en algún momento cumplen el rol maternal y lo relevan en sus referentes que, a su vez, cumplen el rol de madres para ellas.

**Genealogía familiar:** Otro eje textual relevante en las experiencias de vida, es la referencia a una educadora o profesora que en el periodo de infancia ejerció contención emocional en el modelo de segunda madre.

Mi Educadora en el nivel inicial se llamaba Luz, mis compañeros y yo le decíamos con cariño “tía Luz”. Su manera de enseñar para mí era especial, su voz dulce y su forma de resolver problemas, siempre era empática, dando solución a cada situación (Educadora 5).

Tuve una educadora de párvulos llamada Mabel. Profesional con mucha vocación y bondad. Todos los días, al momento en que mi mamá se iba de la sala yo siempre lloraba desconsoladamente y ella con mucha paciencia y amor me cobijaba en sus brazos hasta que ya me calmaba y comenzaba a jugar. Al año siguiente, yo debía cambiar de nivel y de educadora, pero fue tal mi llanto que la educadora Mabel se hizo cargo de la situación, habló con la directora del jardín y con mucha responsabilidad y ética profesional decidió llevarme a su sala nuevamente durante ese año (Educadora 10).

Desde pequeña siempre quise ser profesora. Recuerdo que después de clases jugaba al jardín, imitando las acciones de mi profesora. Mi profesora jefe era mi gran ideal, la consideraba la mejor de todas. Era dulce y amable (Educadora 12).

Al momento en que mi mamá se iba de la sala yo siempre lloraba y ella con mucha paciencia me abrazaba hasta que me calmaba y comenzaba a jugar (Educadora 15).

Siempre me llamó la atención el trabajo realizado por las educadoras de párvulos. Me pude dar cuenta del rol tan importante que realizan (Educadora 18).

La educadora jugó un papel fundamental en mi proceso de adaptación, porque se esmeraba en entregarme mucho cariño para que no me sintiera vulnerable (Educadora 21).

(Mi profesora) era dedicada a sus alumnos, enseñaba de buena manera y se fijaba si sus alumnos habían aprendido (Educadora 44).

Me contenía cuando mi mamá me dejaba en la sala de clases y ella me calmaba y jugaba conmigo a las tacitas, muñecas, etc. (Educadora 36).

Quería brindarle a cada niña y niño seguridad y cariño y todo lo que yo recibí desde un comienzo de mis profesoras (Educadora 51).

Dentro del entorno conceptual de la mujer madre, el concepto de familia es parte de la red conceptual. Al referir las educadoras a sus antecesoras modelos inspiradoras de su decisión profesional, y en su aspiración a trascender a través de sus estudiantes, remiten la profesión a un símil de la genealogía familiar.

Este reconocimiento a los entornos familiares tradicionales permite la reproducción de roles sociales y de género. Efectivamente, la familia heterosexual es la unidad de análisis más cuestionada por la teoría feminista por las asimetrías de poder que representa. La institución familiar implica un lugar idealizado, de relaciones opresivas que finalmente tributan a un sistema social, cultural y económico reproductor de imaginarios maternales (Femenías, 2019). Lo anterior implica que los conceptos de familia y mujer-madre siempre se encontrarán con mayor o menor proximidad en la misma categoría radial.

## CONCLUSIONES

El análisis realizado permite comprobar el supuesto inicial de que la identidad profesional de las educadoras de nivel parvulario está fuertemente determinada por estereotipos de género y entrampada en el imaginario de mujer-madre.

Como ha sido descrito en los antecedentes de este trabajo, la educación parvularia en Chile está supeditada a la historia del trabajo femenino. La herencia de nodrizas, cuidadoras, madres sustitutas, benefactoras y *kindergarterinas*, resuena en la identidad profesional de la educadora a través de la metáfora de la madre. Esta constituye un marco argumental que incluye valores y principios fundamentales a través del cual transita la comprensión del mundo que habitan. Implica el triunfo de un marco impuesto, que ha logrado asentarse en el inconsciente colectivo, amparado en una ideología androcéntrica. Al interpretar el mundo que les rodea, las educadoras demuestran poseer un marco, y encuadran su identidad profesional en él. Su trayectoria formativa les apropia de un conjunto de habilidades y competencias docentes, pero también de una forma de comunicar su actividad profesional, a través de un léxico melifluo que reproduce los tópicos maternales. Es el léxico de la madre. La profesión se habla en las palabras de la maternidad.

Es relevante considerar el rol del lenguaje en la transmisión de estereotipos. La construcción de la metáfora de la madre en sus discursos de identidad es un proceso que se arraiga en funciones sustantivas, adjetivas y verbales, que crean atmósferas discursivas, donde se verbalizan a sí mismas como madres protectoras. Más allá del léxico utilizado, el estereotipo se construye y reproduce en una organización textual basada en pantallas y filtros. Se expone en la pantalla aquello que se quiere demostrar: la educadora siente y actúa en la dulzura, el cuidado, la protección, el amor, los valores. Se filtra aquello evidente: la educadora, educa. Este intercambio en el orden de las prioridades discursivas confluye, finalmente, en una metáfora.

Pero si son estructuras mentales ancladas en las palabras, la activación de otros dominios es posible. Implica el reconocimiento de un argot profesional no anclado exclusivamente en las pantallas de la metáfora de la madre, que entrega visibilidad a los actuales filtros. Es un juego del lenguaje, que transita hacia la literalidad, que acoge la herencia histórica de la educadora, para avanzar hacia la construcción de otros imaginarios profesionales.

El desafío universitario para proyectar la identidad profesional más allá de lo femenino es epistemológico, en tanto debe tensionar a través del lenguaje el polo semántico para activar otras esferas del conocimiento, que comprendan la profesionalidad más allá de las proyecciones del patriarcado.

## REFERENCIAS

- Alarcón, D. (2006). La formación de educadores de párvulos y su vinculación con la teoría educacional de la infancia. *Enfoques Educacionales*, 8(1), 9–26.
- Badinter, E. (1991). *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal Siglos XVII al XX*. Paidós.
- Blazquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (2012). *Investigación feminista. Epistemología metodología y representaciones sociales*. UNAM.
- Casanova, B. (2019). *El seno escondido: Nodrizas y nanas como agentes maravillosos en la novela latinoamericana de la segunda mitad del siglo veinte*. [Tesis de doctorado inédita]. Florida Atlantic University.
- Castillo, A. (2001). *La exclusión de la mujer en la filosofía del derecho de Hegel*. Universidad de Chile.
- Cazarín, A. (2012). La masculinización de la mujer en la política mexicana. *RMEE*, 11, 13–27.
- Cerda, J. y García, C. (2006). El cuidado de niños huérfanos y abandonados en Santiago a partir del Siglo XVIII. *An. Chil. Hist. Med.*, 16, 203–210. [http://www.bibliotecaminsal.cl/wp/wp-content/uploads/2013/05/anales\\_ano\\_16\\_vol2\\_p203.pdf](http://www.bibliotecaminsal.cl/wp/wp-content/uploads/2013/05/anales_ano_16_vol2_p203.pdf)
- Consejo Nacional de Educación [CNED]. (2020). *Informe tendencias de estadísticas de educación superior por sexo*. [https://www.cned.cl/sites/default/files/2020\\_informe\\_matricula\\_por\\_sexo\\_0.pdf](https://www.cned.cl/sites/default/files/2020_informe_matricula_por_sexo_0.pdf)
- Cuenca, M. J. y Hilmerty, J. (2019). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.
- Egaña, M. L., Salinas, C. y Nuñez, I. (2000). Feminización y primera profesionalización del trabajo docente en las escuelas primarias, 1860-1930. *Pensamiento Educativo*, 26, 91–127. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25649/20571>
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Traficantes de sueños.
- Femenías, M. L. (2019). *Itinerarios de teoría feminista y de género*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Fernández, M. (2001). La feminización de la docencia: algo más que una anécdota. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y En Ciencias*, 125, 10–14.
- Giró, J. (2009). *Mujer y educación. Las maestras*. Instituto de Estudios Riojanos.
- González, B., Polo, E. y Jiménez, P. (2021). La feminización de la educación infantil. Un estudio de caso de estudiantes varones en la Universidad de Málaga. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 75–91. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.14600>
- González-Castro, C. (2011). Feminización de la escuela básica chilena. *Metáforas de la identidad docente. Educación y Humanismo*, 13(20), 84-94. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2283>
- Guerra, P., Figueroa, I., Salas, N., Arévalo, R. y Morales, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de un experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios Pedagógicos*, 43(3). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300010>
- Josso, M. C. (2014). Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 735–761. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a5.pdf>
- La carrera de profesora de alimentación y educación para el hogar. (1948). *Revista Eva*, 6(156). <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-75829.html>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2007). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Leyton, D. y Montt, C. (2008). Caridad, beneficencia y asistencia social: del trabajo voluntario al trabajo remunerado en el campo de la intervención social en Chile. *Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, 6(23), 17–38.
- Manhey, M. (2015). *Evaluación de la implementación curricular en el primer ciclo de educación parvularia de Chile*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/43635>
- Márquez, Y., González, A. I. y Gutiérrez, J. (2018). Las Titulaciones de la facultad de educación de la Universidad de La Laguna, Un análisis desde la perspectiva de género. *European Scientific Journal*, 14(8), 56–69. <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n8p56>

- Mayers, C. (1928). La educación higiénica del pueblo y la enfermera sanitaria. En S. Guerin de Elgueta (Ed.). *Actividades femeninas en Chile 1927* (pp. 447–456). La Ilustración.
- Medina, A. (2010). *La participación política de las mujeres. De las cuotas de género a la paridad*. Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género. [http://www.diputados.gob.mx/documentos/Comite\\_CEAMEG/Libro\\_Part\\_Pol.pdf](http://www.diputados.gob.mx/documentos/Comite_CEAMEG/Libro_Part_Pol.pdf)
- Osorio, J. (2004). Metáfora y análisis conceptual del discurso. En P. Alarcón (coord.), *Lenguaje y cognición. Estudios en lingüística cognitiva* (pp. 27-42). Universidad de Concepción.
- Pardo, M. (2019). *Formación de educadoras de párvulos en Chile: profesionalismo y saber identitario en la evolución de los planes de estudios, 1981-2015*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Leiden. <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2910058/view>
- Peralta, M. V. (2014). La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(1), 63–72.
- Peralta, M. V. (2018). *Programas no formales en la educación parvularia (aportes y Proyecciones)*. Ediciones JUNJI. <https://bit.ly/2VGFuec>
- Quindos de Montalva, J. (1928). En el pórtico de un tesoro. En S. Guerin de Elgueta (Ed.). *Actividades femeninas en Chile 1927* (pp. 497–500). La Ilustración.
- Ramírez, P. (2011). Madres combatientes o la afirmación de la figura de la “buena madre.” *Polis*, 10(28). <https://doi.org/10.4067/S0718-65682011000100013>
- Rivano, E. (2004). Un modelo para la descripción y análisis de la metáfora. En P. Alarcón, F. Cornejo, C. Muñoz, J. Osorio, E. Rivano y N. Saavedra (Eds.). *Lenguaje y cognición. Estudios en lingüística cognitiva* (pp. 77–86). Universidad de Concepción.
- Robinson, M. S., Tejada, J. y Blanch, S. (2018). ¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 104–130. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.766>
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Ediciones JUNJI.
- Silva, B. y Figueroa, C. (2018). Matilde Huici. Inspiradora de la educación de párvulos universitaria durante el estado docente Chile 1944 a 1962. *Enfoques Educacionales*, 15(1), 61–90.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases curriculares educación parvularia*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/432/MONO-360.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019a). *Marco para la buena enseñanza de educación parvularia*. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4478/MBE\\_EP-Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4478/MBE_EP-Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019b). *Informe de caracterización de la educación parvularia*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15030/diseno-informe-de-caracterizacion-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valdés, X. (1988). *La posición de la mujer en la hacienda*. Centro de Estudios de la Mujer.
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115–138. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>
- Vergara, M. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes*, 1(41) 111-120. <https://doi.org/10.17227/01212494.41pys111.120>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(1), 55–65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>
- Zamora, G. (2020). Jardines infantiles comunitarios en chile: una historia de resistencia. *Educação& Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/es.209235>

## INFORMACIÓN ADICIONAL

*Cómo citar:* González-Castro, C. y Torres-Anticura, 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). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47948>

