

[Cierre de edición el 30 de abril del 2026]

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20156><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Co-construcción de identidades docentes en educación infantil: Narrativas compartidas de siete educadoras chilenas

*Co-construction of Teacher Identities in Early Childhood Education: Shared Narratives of
Seven Chilean Educators*

*Co-construção de identidades docentes na educação infantil: narrativas compartilhadas de
sete educadoras chilenas*



Ignacio Figueroa-Céspedes

Universidad Diego Portales

<https://ror.org/03gtdcg60>

Santiago, Chile

ignacio.figueroa@mail.udp.cl

<https://orcid.org/0000-0002-2756-1831>

Esteban Fica-Pinol

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

<https://ror.org/057anza51>

Santiago, Chile

esteban.fica2025@umce.cl

<https://orcid.org/0000-0002-7142-0825>

Recibido • Received • Recebido: 15 / 06 / 2024

Corregido • Revised • Revisado: 26 / 02 / 2026

Aceptado • Accepted • Aprovado: 23 / 03 / 2026

Resumen

Introducción. La identidad profesional docente en educación infantil se configura en un entorno complejo, modelado por experiencias personales, contextos formativos y desafíos estructurales como la escolarización temprana, la feminización del campo y la falta de reconocimiento profesional.

Objetivo. Analizar los aspectos clave que contribuyen a la construcción de la identidad profesional docente a lo largo de las trayectorias formativas de educadoras experimentadas. **Metodología.** Se utilizó una metodología cualitativa de enfoque narrativo y alcance interpretativo, con la participación de siete educadoras de párvulos chilenas. Se realizaron entrevistas biográficas y, posteriormente, dos sesiones de co-construcción, las cuales se analizaron mediante un análisis temático-narrativo.

Resultados. Se identificaron cuatro dimensiones clave: (1) Experiencias identitarias tempranas; (2) La formación práctica como espacio de confirmación profesional; (3) Reconocimiento en disputa, escolarización y género; y (4) Conciencia profesional como herramienta de resistencia identitaria.

Conclusiones. Para las participantes la identidad docente se configura en la intersección entre biografía, formación y reconocimiento social, en un campo atravesado por una triple desvalorización: subestimación del nivel educativo, deslegitimación de saberes pedagógicos del cuidado y baja



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20156>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

valoración de una labor históricamente feminizada. Pese a ello, emergen formas de agencia y resistencia orientadas a la justicia y al reconocimiento, aportando criterios para fortalecer la formación práctica mediante dispositivos reflexivos y colaborativos en la formación inicial y continua.

Palabras claves: Identidad docente; educación infantil; investigación narrativa; co-construcción.

ODS: ODS 4; educación de calidad; calidad docente; ODS 5; igualdad de género; discursos de género.

Abstract

Introduction. Professional teacher identity in early childhood education is shaped within a complex environment influenced by personal experiences, training contexts, and structural challenges such as early schoolification, the feminization of the field, and the lack of professional recognition.

Purpose. This study analyzes the key factors contributing to the construction of professional identity throughout the training trajectories of experienced early childhood educators. **Methodology.** The study employed a qualitative research design with a narrative and interpretative approach, involving seven Chilean early childhood educators. Biographical interviews were conducted, followed by two co-construction sessions, which were analysed through thematic-narrative analysis. **Results.** Four key dimensions were identified: (1) Early identity experiences; (2) Practicum as a space for professional validation; (3) Recognition in dispute, schoolification, and gender; and (4) Professional awareness as a tool for identity resistance. **Conclusions.** For the participants, professional identity in early childhood education is configured at the intersection of biography, training, and social recognition, within a field shaped by a triple devaluation: underestimation of the educational level, delegitimization of pedagogical care knowledge, and low valuation of historically feminized work. Despite this, forms of agency and resistance oriented toward justice and recognition emerge, offering criteria for strengthening practicum experiences through reflective and collaborative methodologies in both initial and continuing teacher education.

Keywords: Teacher Identity; early childhood education; narrative research; co-construction.

SDG: SDG 4; quality education; teacher quality; SDG 5; gender equality; gender discourses.

Resumo

Introdução. A identidade profissional docente na educação infantil configura-se em um contexto complexo, moldado por experiências pessoais, contextos formativos e desafios estruturais como a escolarização precoce, a feminização do campo e o insuficiente reconhecimento profissional.

Objetivo. Analisar os aspectos-chave que contribuem para a construção da identidade profissional ao longo das trajetórias formativas de educadoras experientes da educação infantil. **Metodologia.** Utilizou-se uma metodologia qualitativa de abordagem narrativa e alcance interpretativo, com a participação de sete educadoras chilenas da educação infantil. Foram realizadas entrevistas biográficas e, posteriormente, duas sessões de co-construção, analisadas por meio de análise temático-narrativa.

Resultados. Foram identificadas quatro dimensões centrais: (1) experiências identitárias iniciais; (2) a formação prática como espaço de confirmação profissional; (3) reconhecimento em disputa, escolarização e gênero; e (4) consciência profissional como instrumento de resistência identitária.

Conclusões. Para as participantes, a identidade docente na educação infantil configura-se na interseção entre biografia, formação e reconhecimento social, em um campo atravessado por uma tripla desvalorização: subestimação do nível educativo, deslegitimação dos saberes pedagógicos

do cuidado e baixa valorização de um trabalho historicamente feminizado. Apesar disso, emergem formas de agência e resistência orientadas à justiça e ao reconhecimento, oferecendo critérios para fortalecer a formação prática por meio de metodologias reflexivas e colaborativas na formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: Identidade docente; educação Infantil; pesquisa narrativa; co-construção.

ODS: ODS 4; educação de qualidade; qualidade docente; ODS 5; igualdade de gênero; discursos de gênero.

Introducción

El renovado interés por la identidad profesional en la investigación educativa expresa un desplazamiento epistémico más amplio: comprender la profesionalidad como una experiencia subjetiva, relacional y situada. Desde esta perspectiva, la identidad profesional se ha consolidado como un eje analítico para examinar cómo las personas interpretan, negocian y sostienen su profesión. Esta mirada resulta especialmente pertinente en educación infantil o parvularia, donde las trayectorias biográficas, las condiciones institucionales y las interacciones cotidianas inciden decisivamente en el sentido del sí profesional (Falabella et al., 2024; Hanhikoski & Sevón, 2024; Robinson Seisdodos et al., 2018).

A nivel internacional, los estudios han enfatizado la dimensión narrativa y relacional de la identidad docente, comprendiéndola como una construcción situada que emerge de la articulación entre experiencia vivida, reflexividad crítica y compromiso ético, y que integra dimensiones personales, sociales y epistemológicas del ser educador (Akaba et al., 2022; Albadan-Vargas, 2020; Lavina, 2019). Esta identidad se manifiesta tanto en la autopercepción del rol profesional como en las expectativas sociales que se proyectan sobre el profesorado, generando tensiones asociadas a las trayectorias individuales y a los marcos interpretativos vigentes.

Según Vanegas Ortega & Fuentealba Jara (2019), la identidad profesional docente es un proceso dinámico que se configura y reconfigura a lo largo de la trayectoria, en interacción con la identidad personal, la experiencia pedagógica y los contextos institucionales en los que se ejerce la docencia. En educación infantil, la bibliografía ha tendido a analizar la configuración identitaria a lo largo de distintos momentos de la trayectoria –experiencias previas, formación inicial y ejercicio profesional–, destacando la continuidad y reconfiguración entre ellos (Androusou & Tsafos, 2018; Figueroa-Céspedes, 2023; González Giraldo et al., 2021; Robinson Seisdodos et al., 2018). Cada uno de estos momentos está mediado por factores contextuales y estructurales, tales como las políticas, la institucionalidad y las condiciones del campo educativo (Moloney et al., 2019).

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20156>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En consonancia con este panorama internacional, en el contexto chileno la revalorización de la educación infantil se ha traducido en la promulgación de nuevos marcos curriculares y normativos –como las Bases Curriculares y una nueva orgánica institucional (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020)– que han redefinido el sentido y la función del rol docente en este nivel. No obstante, la literatura advierte desafíos aún persistentes –la precarización laboral, transversalización insuficiente de la perspectiva de género y débil articulación teoría-práctica en la formación inicial– que continúan tensionando el desarrollo profesional y la proyección identitaria de las educadoras de párvulos (Arteaga-González et al., 2018; Figueroa-Céspedes et al., 2025; Flores-Lueg et al., 2022; Poblete, 2020; Robinson Seisdedos et al., 2018). Dado que el gremio ha sido histórica y mayoritariamente femenino (Falabella et al., 2024), en este artículo se empleará el femenino como forma inclusiva.

Pese a los avances en el estudio de la identidad docente en educación infantil, persiste una brecha respecto de los procesos y condiciones mediante los cuales el personal educativo coconstruye su identidad en espacios colaborativos, particularmente mediante metodologías narrativas y participativas que visibilizan dimensiones y saberes profesionalmente invisibilizados (Figueroa-Céspedes & Guerra-Zamora, 2023; Robinson Seisdedos et al., 2018). Este artículo se propone analizar, en diálogo con personal educativo experimentado, aquellos aspectos clave que configuran su identidad profesional a lo largo de sus trayectorias formativas, explorando las potencialidades de la co-construcción narrativa como dispositivo ético, epistémico y político para la agencia docente y la transformación educativa.

Trayectorias, biografía y agencia: Identidad profesional en educación infantil

La identidad profesional docente en educación infantil puede entenderse como un proceso dinámico y situado de *hacerse docente*, en el que se articulan biografía personal, formación académica y experiencias laborales cotidianas, produciendo una identidad siempre en negociación (Figueroa-Céspedes, 2023; Figueroa-Céspedes & Guerra-Zamora, 2023; González Giraldo et al., 2021; Hanhikoski & Sevón, 2024; Robinson Seisdedos et al., 2018). Este entramado identitario se construye en función de las condiciones estructurales del sistema educativo y las huellas subjetivas que marcan la relación con el saber, el cuidado, la infancia y el mundo pedagógico. En esta línea, Arndt et al. (2021) proponen comprender estas identidades como relacionales, contingentes y políticamente situadas, atravesadas por discursos de política educativa global que reordenan y tensionan las formas locales de ejercer la docencia.

En continuidad con esta comprensión situada, la bibliografía especializada subraya la importancia de los saberes construidos en la práctica –a menudo invisibilizados por los marcos normativos y curriculares– como anclajes legítimos para una identidad docente comprometida con las demandas reales del trabajo educativo (Flores-Lueg et al., 2022; Pardo & Opazo, 2019). En este sentido, la biografía aparece como un componente estructurante de la profesionalidad, dotando de sentido ético y emocional a la tarea pedagógica (Goodson, 2003).

De forma similar, [Hanhikoski & Sevón \(2024\)](#) evidencian que las narrativas biográficas les permiten resignificar sus experiencias y fortalecer su identidad profesional frente a contextos de invisibilización o desvalorización. Así, la noción de *huellas biográficas* ([Figueroa-Céspedes, 2023](#); [Figueroa-Céspedes & Guerra-Zamora, 2023](#)) favorece la comprensión de cómo ciertos eventos significativos –vividos en la infancia/adolescencia, en la formación docente o en el ejercicio laboral– se reactivan como marcos de interpretación o resistencia. En conjunto, esta perspectiva conceptualiza esas huellas como recursos para reinterpretar la trayectoria y orientar posicionamientos profesionales.

Aunque los estudios aportan claves sobre la densidad subjetiva de la identidad profesional, conviene complementarla con perspectivas que expliquen su actualización en la práctica. En esa línea, la propuesta de sincronización ontológica de [Akkerman et al. \(2021\)](#) permite profundizar esta mirada al comprender la identidad docente como una práctica reflexiva en constante transformación, mediante la cual las educadoras y los educadores articulan lo que son, lo que valoran y lo que desean proyectar en sus contextos educativos, concibiendo esa articulación como un proceso de continuidad y reajuste entre el *ser* y el *devenir* profesional que se configura en la experiencia.

Desde este marco interpretativo, la noción de agencia es clave para comprender la identidad profesional, pues permite explicar la construcción sostenida del rol como un logro situado que emerge al negociar y reconfigurar posibilidades de acción en contextos histórica y socialmente condicionados ([Biesta & Tedder, 2007](#)). De este modo, la agencia permite analizar cómo se movilizan juicios prácticos sobre lo pedagógico, lo ético y lo justo, y cómo dichos juicios se traducen en decisiones y posicionamientos profesionales dentro de marcos institucionales y normativos que delimitan –sin determinar por completo– los márgenes de acción docente ([Albadan-Vargas, 2020](#); [Wilkins et al., 2012](#)).

Entre el cuidado y el reconocimiento: Género, profesionalización y legitimidad en educación infantil

Desde una perspectiva sociohistórica la identidad profesional de la educación parvularia se configura en un espacio feminizado, que ha naturalizado su vínculo con el cuidado, la ternura y la sensibilidad, desdibujando su carácter pedagógico y especializado ([Falabella et al., 2024](#); [Figueroa-Céspedes et al., 2025](#); [González Giraldo et al., 2021](#); [Poblete, 2020](#)). En este marco, persiste un imaginario social esencialista que concibe el jardín infantil como prolongación del hogar y a sus docentes como cuidadoras antes que educadoras ([Saiz-Linares & Ceballos-López, 2024](#)). Esta lectura desacredita y relega sus saberes profesionales, instalando una necesidad permanente de validar su rol dentro del sistema educativo. A su vez, la deslegitimación simbólica se entrelaza con condiciones materiales precarias y con tensiones pedagógicas entre modelos

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20156>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

tecnocráticos de *accountability* y pedagogías centradas en el juego, el vínculo y el bienestar socioemocional (Arteaga-González et al., 2018; Flores-Lueg et al., 2022; Pardo & Opazo, 2019).

No obstante, estas representaciones no solo afectan el reconocimiento simbólico, sino que producen efectos materiales concretos en la trayectoria docente (González Giraldo et al., 2021; Poblete, 2020). En primer lugar, refuerzan jerarquías institucionales que marginan a las educadoras de los espacios de decisión y legitimidad, lo que se expresa en relaciones de subordinación frente a docentes de básica/primaria, equipos directivos y otros grupos profesionales. En segundo lugar, estas dinámicas se traducen en barreras sistémicas que restringen el acceso a la formación continua, la estabilidad laboral y la participación en decisiones pedagógicas. Asimismo, la escasa presencia masculina en el nivel y la persistente idea de que educar en la infancia es una etapa previa a la *verdadera escolaridad*, perpetúan una invisibilidad institucional (Arteaga-González et al., 2018; Saiz-Linares & Ceballos-López, 2024).

En este escenario, el reconocimiento profesional se configura como una disputa política, en la que la identidad docente se articula desde la resistencia, la agencia situada y el compromiso ético, dimensiones fundamentales para el desarrollo de una educación infantil orientada a la justicia social (Figueroa-Céspedes & Guerra-Zamora, 2023; Pardo & Opazo, 2019). Desde esta perspectiva, revertir esta lógica exige reconocer el saber pedagógico como conocimiento transformador (Moloney et al., 2019) y cuestionar marcos normativos estandarizados que desvalorizan saberes éticos y comunitarios e invisibilizan formas locales y afectivas de ser docente (Arndt et al., 2021). Esto incluye prácticas, particularmente en educación inicial, como la legitimación del juego como dispositivo central del aprendizaje (Flores-Lueg et al., 2022) y el reconocimiento de las infancias como sujetos de derecho (Pardo & Opazo, 2019).

Co-construcción identitaria: Potencial transformador del diálogo colectivo

La co-construcción se posiciona como un enfoque clave en educación, al reconocer al profesorado como coautor activo de su identidad profesional mediante el diálogo horizontal y la generación colectiva de conocimiento situado (Ibáñez-Salgado & Druker-Ibáñez, 2018). Así, la relevancia de la co-construcción radica en su capacidad para visibilizar la identidad docente, entendida como una construcción relacional y narrativa, donde se articulan trayectorias biográficas y disputas por el reconocimiento (Goodson, 2003; Hanhikoski & Sevón, 2024; Taylor, 1994). Esta perspectiva se concreta en narrativas colectivas y espacios de reflexión compartida, que refuerzan la dimensión comunitaria del desarrollo profesional (Knight, 2024; Wilkins et al., 2012). Fundamentar la relevancia de la co-construcción implica tensionar enfoques formativos de carácter tecnicista y avanzar hacia modelos reflexivos que reconozcan la dimensión relacional e interpretativa del desarrollo profesional docente (Vanegas Ortega & Fuentealba Jara, 2019).

En esta línea, estudios sobre identidad en educación infantil subrayan que los espacios de diálogo y colaboración favorecen la elaboración compartida de sentidos profesionales y la articulación entre experiencia, reflexión y práctica (Androusou & Tsafos, 2018; Hanhikoski & Sevón, 2024). De forma complementaria, la bibliografía muestra que talleres, grupos de discusión y dispositivos colaborativos pueden potenciar la reflexividad crítica, el reconocimiento mutuo y la resignificación de las trayectorias profesionales en contextos de alta demanda y transformación (Knight, 2024; Wilkins et al., 2012). Sin embargo, la traducción de estos procesos en reconocimiento institucional suele requerir cambios organizativos y culturales de mayor alcance (Akaba et al., 2022), aun cuando la agencia profesional resulte central en dinámicas de co-construcción.

Metodología

Esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo-interpretativo, orientado a comprender en profundidad los procesos de construcción de la identidad profesional de un grupo de educadoras de párvulos chilenas. Se adopta una perspectiva situada, colaborativa y dialógica, que reconoce la identidad docente como una construcción relacional, éticamente situada y atravesada por experiencias biográficas, afectivas y profesionales. Para ello, se optó por un diseño narrativo (Riessman, 2008), entendido no solo como técnica metodológica, sino como posicionamiento epistémico que sitúa los relatos como formas de conocimiento legítimas, construidas en interacción con los contextos y con otros sujetos (Goodson, 2003).

Participantes

Las mujeres participantes se seleccionaron mediante muestreo intencionado y criterial (Flick, 2015), con criterios de inclusión explícitos: título profesional, experiencia laboral continua superior a cinco años y desempeño vigente en instituciones educativas. El reclutamiento se realizó por referenciación a través de redes directas e indirectas (docentes, personal directivo y académico). Para asegurar variación teóricamente relevante, se maximizó la heterogeneidad por territorio (norte, centro y sur), dependencia (pública, municipal y privada) y modalidad de desempeño (jardines infantiles, escuelas básicas y espacios no convencionales), en coherencia con la estructura mixta del sistema chileno de educación parvularia (41% público; 59% privado) (Subsecretaría de Educación Parvularia & Elige Educar, 2024).

Como se detalla en la Tabla 1, las participantes tenían entre 31 y 49 años y trayectorias formativas diversas (cursos, diplomados y magíster), lo que favorece la transferibilidad analítica al cubrir variaciones relevantes del nivel.

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20156>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Tabla 1: Caracterización de las participantes

Nombre	Edad	Estudios	Zonas de Chile	Modalidad	Dependencia
Alicia	39	Magíster	Norte	Jardín en recinto penitenciario	Pública
Pamela	37	Cursos	Norte	Jardín Comunitario	Pública
Paola	49	Magíster	Centro	Escuela	Municipal
Ivana	42	Curso Waldorf	Centro	Jardín Infantil	Privado
María	43	Curso Montessori	Centro	Jardín Infantil	Privado
Carmen	37	Cursos	Centro	Jardín Infantil	Pública
Romina	31	Diplomado	Sur	Jardín Infantil	Pública

Nota: Tomado de [Figueroa-Céspedes & Guerra-Zamora \(2023, p. 4\)](#), se reproduce bajo Licencia Creative Commons CC BY SA 4.0 Internacional.

Instrumentos de producción de información

La producción de información siguió una lógica secuencial y multimétodo. En una primera fase se realizaron entrevistas biográfico-narrativas (septiembre de 2020-marzo de 2021), guiadas por una pauta semiestructurada organizada en tres ejes: (1) infancia y adolescencia; (2) trayectoria formativa –incluida la formación práctica–; y (3) trayectoria profesional. Con ello se buscó reconstruir las biografías profesionales e identificar huellas y eventos significativos en la configuración de su identidad docente.

En una segunda fase se desarrollaron dos sesiones grupales online de co-construcción (marzo y mayo de 2021; dos horas cada una) ([Ibáñez-Salgado & Druker-Ibáñez, 2018](#)), que constituyen el corpus analizado en este artículo. Estas sesiones se diseñaron como espacios dialógicos y horizontales de devolución progresiva, en donde se compartieron resultados preliminares para su contraste, problematización y validación colectiva. El diálogo produjo nuevo material empírico, ya que las educadoras ampliaron y resignificaron los hallazgos mediante el intercambio de relatos y la elaboración conjunta de interpretaciones, en un dispositivo que privilegió la autoindagación y la co-construcción de sentido ([Goodson, 2003](#)).

Todas las sesiones se grabaron y transcribieron íntegramente y luego se reelaboraron como producciones narrativas, compartidas con las participantes para su validación y retroalimentación. Estos textos se enviaron por correo cerca de un mes después de cada encuentro (abril para marzo; junio para mayo) e incorporaron precisiones y matices propuestos por las educadoras.

Análisis de la información

El análisis se realizó mediante un enfoque narrativo-temático (Riessman, 2008). Se realizó una lectura comprensiva del corpus y una codificación abierta de las transcripciones, generando códigos iniciales asociados a hitos biográficos relevantes; luego, estos códigos se agruparon y depuraron por comparación constante hasta conformar unidades temáticas preliminares que permitieron identificar recurrencias y variaciones entre participantes y contextos. La validación narrativa se implementó en dos momentos: en la primera sesión de co-construcción se contrastaron oralmente los temas emergentes de las entrevistas y, posteriormente, la devolución se consolidó mediante producciones narrativas sintéticas que condensaban los focos de cada sesión. Con esta retroalimentación, el análisis avanzó de forma iterativa hasta la consolidación de las cuatro categorías centrales y un cierre interpretativo coherente con el objetivo del estudio. Se utilizó Atlas.ti 8® como apoyo para la organización y seguimiento del proceso investigativo.

El estudio se desarrolló conforme a los principios éticos internacionales para la investigación cualitativa con personas, resguardando especialmente la transparencia del proceso, la credibilidad interpretativa y el cuidado de las participantes (Flick, 2015; Riessman, 2008). Todas las participantes recibieron información detallada sobre los objetivos, procedimientos y posibles riesgos, firmando un consentimiento informado aprobado por comité de ética institucional acreditado. Para proteger la confidencialidad, se emplearon seudónimos y se omitieron datos identificatorios sensibles. Además, la validación colaborativa de las narrativas y resultados garantizó una aproximación participativa y respetuosa, alineada con el enfoque co-constructivo y dialógico que orientó la investigación.

Resultados

Experiencias identitarias tempranas: *Semillas de Identidad*

Esta categoría se centra en el proceso de construcción de la identidad docente desde el relato de sus experiencias de la infancia y adolescencia. El colectivo de educadoras valora la importancia de sus experiencias infantiles en su motivación para trabajar con niños y niñas, señalando que estas experiencias han creado un vínculo emocional que les estimula al trabajar con las niñas:

Nosotras trabajamos con niñas y niños, entonces, evidentemente también en nuestro desarrollo infantil tiene que haber un cierto apego por situaciones X, en donde finalmente trabajar con párvulos nos termina moviendo el corazón, nos termina haciendo vibrar; entonces, sí, creo que ese es un momento bastante relevante (Pamela, Grupo Co-construcción[GCC]1).

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20156>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La intervención fue retomada y ampliada por el grupo, que reconoce en esas vivencias tempranas las primeras memorias desde las cuales se configuran disposiciones éticas vinculadas al cuidado y la justicia. Así, Romina desplaza el foco de la emoción hacia una proyección más política del quehacer docente:

En la infancia de una educadora de párvulos se forja también tal vez esta necesidad como de buscar la justicia social a través de tu trabajo... yo creo que ahí uno comienza como a formar esta semillita de identidad profesional (Romina, GCC1).

La devolución de la primera producción narrativa activó un contrapunto relevante. Ivana tensiona el consenso y explicita su "crisis" al leer el texto del GCC1: "yo entiendo que la identidad personal se da de manera transversal y la profesional empieza con la universidad quedé como con esa información" (Ivana, GCC2). El investigador recoge esa inquietud y la desplaza hacia una lectura narrativa, precisando que no se trata de afirmar una identidad profesional previa a la universidad, sino de reconocer que el hallazgo tenía que ver con experiencias personales que se reconfiguran retrospectivamente como hitos con sentido profesional. En esa línea, Romina matiza el inicio estrictamente institucional, continuando con la metáfora del GCC1: "puede haber una 'semillita' identitaria que antecede la formación formal y que luego se vuelve consciente al explorarla" (GCC2). Paola valida esta idea al señalar que el trabajo biográfico le permitió advertir que su decisión se sostenía en experiencias tempranas que orientaron su elección y compromiso con la educación infantil (GCC2).

A partir de este intercambio, el grupo retoma una idea que en el GCC1 había sido respaldada colectivamente como clave: el sentido de ser educadora de párvulos se elabora al reconocer cómo ciertas huellas biográficas siguen operando en la práctica. Así, la identidad profesional se configura como una construcción situada entre biografía y formación, que permanece activa como referencia ética en lo cotidiano. Esta continuidad se expresa con claridad en la formulación de Pamela:

Siempre está presente esa niña que fuimos y me hace recordar esto que se escucha ahora, sé la educadora que quisiste tener cuando estés frente a los niños y a las niñas, por lo menos yo pienso mucho en eso. Entonces, no puedo desligarme de esa niña propia (Pamela, GCC1).

En conclusión, el grupo advierte que la formación docente suele disociar la dimensión profesional de la biografía personal, ignorando la relación con la propia infancia, pese a que existe un proceso posterior de toma de conciencia narrativa que permite articular esas experiencias tempranas como tramas vocacionales relevantes.

La formación práctica como espacio de confirmación profesional: *Ensayando el rol docente*

Una segunda categoría analítica, aborda aquellas experiencias de la formación docente y en especial de la formación práctica en jardines y escuelas. El grupo describe cómo su formación práctica marcó momentos significativos en la carrera, despertando una pasión que las impulsa a seguir en este camino de manera constante. Se destaca cómo la práctica permite alinear los propios valores con la labor docente, asumiendo un compromiso activo con los derechos humanos y las infancias. Se trata de un espacio de aprendizaje donde las educadoras experimentan un potente vínculo de cuidado y protección, como señalan Alicia, Pamela, y Romina. Se describe también como una experiencia movilizadora:

Recuerdo esa sensación en el cuerpo como de apasionarme con esto de decir: –lo quiero hacer, quiero hacer más, más, más ... quiero avanzar más en esto y por este camino–, y es un camino que nunca dejé, finalmente que en cada trabajo lo he ido siguiendo (Romina, GCC1).

Las prácticas profesionales emergen como un territorio fundante de la identidad docente, donde las educadoras en formación logran articular convicciones personales, saberes pedagógicos y proyección vocacional en escenarios concretos. Para algunas, como Carmen, representan una experiencia transformadora que alinea sus principios éticos con un rol docente garante de derechos; para otras, como María, revelan tanto su potencial formativo como las fracturas de una FID precaria y desarticulada. Por su parte, Paola plantea que es esencial que el compromiso con las infancias surja durante la formación práctica:

Sabemos que hay mucha gente que entra a estudiar educación de párvulos, y como tú dices, la universidad no te enseña esa otra parte, es como que eso te surge a ti, y es como parte de tu interés, de tu motivación, y eso creo que te va permitiendo como profesional ir creciendo, ir buscando (Paola, GCC2)

En esta diversidad de trayectorias, se reafirma que las prácticas tempranas, como destacan Paola e Ivana, posibilitan una reflexividad crítica sobre el hacer pedagógico, integrando teoría y acción de manera significativa. Más aún, el contacto con colegas y la observación mutua se valoran como instancias clave para la construcción de una conciencia profesional ética y solidaria. En esta reflexión, Ivana aboga por una formación que parta desde la práctica:

Siempre he sentido que debería ser primero la práctica, visualizar cómo los niños aprenden en las distintas dimensiones del desarrollo y luego la teoría, siento que hace mucho más sentido a eso, pero siempre ha sido el sistema como al revés (Ivana, GCC2).

El grupo muestra la necesidad de articular las asignaturas con la práctica y revalorizar su rol, reconociendo la importancia del aprendizaje compartido entre educadoras. Según el

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20156>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

colectivo, las prácticas complementan la formación teórica y actitudinal, orientando habilidades como la resolución de problemas y la resiliencia, integrando elementos clave como la identidad personal, la identidad profesional y la vocación en el ejercicio de la profesión.

Reconocimiento en disputa, escolarización y género

Esta categoría revela cómo la identidad profesional se ve tensionada por una deslegitimación estructural que combina presiones por la escolarización temprana con estereotipos de género. En ese marco, la devaluación del juego como principio pedagógico, opera a la vez como disputa epistemológica e injusticia simbólica. Sostenerlo implica resistir lógicas adultocéntricas que reducen su potencia educativa. Romina encarna esta tensión al denunciar la distancia entre el discurso institucional y prácticas que restringen el sentido pedagógico del juego, particularmente en programas de jornada extendida en los jardines: *“Me costó tanto “convencerlos” de que efectivamente el juego es la metodología base para el aprendizaje independiente del horario en el que lo trabajemos”*. (Romina, GCC2)

Esta falta de coherencia también se manifiesta en los tránsitos entre niveles. La discontinuidad pedagógica entre educación parvularia y básica es vivida por las educadoras como una forma de subordinación simbólica. Por ejemplo, María relata cómo sus logros en lectura temprana fueron instrumentalizados por otra educadora sin comprender el proceso que los sustentaba: *“si tu grupo lee, el mío también a costa de lo que sea, y esa no es la idea”*. (María, GCC2)

Paola profundiza en esta idea, evidenciando que la subordinación no solo es curricular sino también relacional. El trato que recibe como educadora en el espacio escolar refleja una jerarquización internalizada entre niveles educativos:

Las profes’ de básica a veces son más pesaditas: –no me diga tía, yo soy la profesora–, ese tipo de cosas uno las suele escuchar, yo también trabajo en una escuela, en un kínder y como que cuesta también, porque a veces como que la educación parvularia se tiene que adaptar a ellos y no ellos a nosotros. (Paola, GCC2)

También resalta que el trato a la niñez en educación básica es más rígido y estructurado: *“Nosotras tenemos que ser más pacientes... en cambio, en básica si no supiste, vamos le preguntamos al otro”*. (Paola, GCC2)

El reconocimiento profesional también está atravesado por relaciones de género. En el intercambio, Romina politiza la experiencia de deslegitimación al sostener que el reconocimiento en educación parvularia debe *“ganarse”* y al situar esa exigencia en una trama machista y patriarcal que maternaliza el rol, desplazando su carácter pedagógico y especializado. María recoge y valida esa lectura, reforzando la idea de que los avances recientes conviven con una brecha persistente de reconocimiento, vivida como una experiencia colectiva más que individual:

Romina: *"... el juego del reconocimiento se tiene que 'ganar'... y aquí me voy a poner feminista ... todo esto tiene que ver por un espacio machista y patriarcal... se nos ha estigmatizado que, por ser mujeres, tenemos que ser maternales... escoger la carrera era prepararte para ser mamá".*

María: *"... estoy absolutamente de acuerdo con todo lo que dijo Romina... creo que hemos ido avanzando, pero... falta mucho ..."* (GCC2)

En esta línea, las educadoras señalan que la desprofesionalización se apoya en estereotipos de género que reducen su trabajo a un cuidado *"natural"* y feminizan competencias como la ternura, en un campo con baja presencia masculina. Aun así, Alicia y María reconocen que la incorporación de varones puede diversificar repertorios y enriquecer el trabajo pedagógico, aunque suele enfrentar resistencias; por ello, el grupo valora los avances, pero advierte que *"aún estamos en pañales"*. (Romina, GCC2)

Finalmente, la deslegitimación se expresa también en una dimensión epistémica. Paola señala que desde educación básica el trabajo en parvularia suele ser menospreciado como simple juego *"Vienen solo a jugar"*, mientras Carmen identifica presiones familiares por escolarizar tempranamente los jardines. María aporta un ejemplo elocuente cuando su criterio profesional es desplazado por el saber médico:

Entonces, cuando una como educadora de párvulos dice que un niño necesita fonoaudiólogo, lo dice porque lo ha visto, porque ha recogido señales. Pero pareciera que eso no basta. Si lo dice el neurólogo, sí vale, ahí sí se toma en serio. Como que nuestra palabra necesita siempre otra voz que la valide. (María, GCC2)

Este episodio muestra que la autoridad del juicio pedagógico queda supeditada a validaciones externas, instalando una desautorización que erosiona el reconocimiento profesional y reconfigura una identidad docente subordinada.

La conciencia profesional como herramienta de resistencia identitaria

Reflexionar sobre el tipo de profesional en el que cada quien se convierte es un aspecto central para el desarrollo docente de acuerdo con las participantes. En este contexto, un aspecto significativo en la construcción identitaria es la conciencia profesional, que surge del análisis reflexivo de la experiencia personal, el paso por la universidad y, principalmente, el desarrollo profesional continuo. Para Pamela, analizar la propia trayectoria formativa es poco habitual:

Una no hace este ejercicio, o sea, uno no anda por la vida, así como: a ver, ¿por qué tomé esa decisión?, ya, pero pensémoslo profundamente. Entonces, como que claro, esto igual te lleva como a un despertar de conciencia importante. (Pamela, GCC1)

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20156>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En la misma secuencia dialogal, Paola profundiza esta idea al señalar que ubicar el “momento” y las motivaciones de origen no surge de manera espontánea, sino que requiere ser gatillado por la indagación reflexiva. De este modo, la conciencia profesional aparece como un efecto del trabajo narrativo: la reconstrucción biográfica vuelve visibles decisiones y procesos que antes operaban de forma implícita.

Me costó aterrizar en cuál había sido mi motivación inicial, como que uno va viviendo los procesos y como que cuando te hacen pensar: –¿pero en qué momento?–, la verdad es que no sé y es como una pregunta difícil ¿cierto?, pero es interesante como uno puede ir haciéndose consciente de qué cosas te fueron impulsando a tomar decisiones. (Paola, GCC1)

La conciencia profesional se configura como una herramienta que habilita a las educadoras de párvulos a resistir las narrativas que las menosprecian. A través de la reflexión, resignifican sus trayectorias y huellas formativas, fortaleciendo una identidad docente afirmativa, resiliente y situada, capaz de enfrentar tensiones estructurales con agencia crítica y compromiso ético con su quehacer profesional. En palabras de Pamela, se trata de construir herramientas para comprender y enfrentar individual y colectivamente los distintos escenarios:

Y ahí viene el discurso, por ejemplo, de la resiliencia que planteaba hace un rato Romina, por ejemplo, cómo resisto yo ante esta situación, con qué herramientas resisto, quién me apoya en esa resistencia. (Pamela, GCC1)

Esta resistencia opera como un repertorio de decisiones y prácticas concretas frente a condiciones vividas como rígidas o injustas. En una secuencia del segundo encuentro, María formula la tensión como oposición al orden establecido y explícita, a la vez, sus formas de respuesta:

María: *“Yo me resistía al pensar que la educación puede seguir así para siempre, no puede ser que esto no se pueda cambiar ...”*

Investigador: *“¿cómo resistías tú a ese sistema?”*

María: *“Mi forma de resistir era hacer cosas diferentes... inventaba juegos... buscaba creer en ellos... que se podían hacer otras cosas y de otra forma”. (GCC2)*

Este episodio muestra el tránsito desde una conciencia crítica “no puede ser” hacia una agencia practicada, en la que resistir supone ensayar alternativas y sostener convicciones pedagógicas en contextos adversos. En esa misma línea, la práctica reflexiva se configura como un acto de agencia mediante el cual las educadoras elaboran marcos para comprender su trayectoria, redefinir sus márgenes de acción ante el conflicto y posicionarse críticamente frente a procesos de deslegitimación institucional. Esto se expresa, por ejemplo, cuando se impugna la escolarización temprana y se propone un proceso inverso:

Ellos quieren escolarizar la educación parvularia y nosotras decimos que es importante parvularizar la educación básica, tiene que ser al contrario, tiene que haber una continuidad (Ivana, GCC2).

Desde esta perspectiva, para las educadoras la construcción de la identidad profesional no depende exclusivamente del reconocimiento otorgado por otros, sino de una conciencia reflexiva que habilita una resistencia documentada hacia narrativas deslegitimadoras, afirmando su labor como un acto pedagógico, ético-político. Tal como señala Paola –“*gran parte del reconocimiento depende mucho de nosotras también, de cómo valoramos nuestro trabajo*” (Paola, GCC1), esta conciencia profesional permite sostener el rol docente desde una ética del compromiso, la autonomía colectiva y la transformación.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación permiten construir una lectura situada, crítica y transformadora sobre la identidad profesional docente en educación infantil, al resaltar tanto las huellas biográficas que configuran dicha identidad como los dispositivos formativos que permiten su emergencia y consolidación. En coherencia con estudios previos (Albadan-Vargas, 2020; Vanegas Ortega & Fuentealba Jara, 2019), la identidad docente aparece como una construcción relacional, en constante negociación entre memorias personales, tensiones institucionales y posicionamientos éticos. A la vez, este estudio destaca el potencial transformador del trabajo narrativo colectivo, al situar la co-construcción como una práctica epistémica que fortalece la agencia, la reflexividad y el sentido de pertenencia profesional.

La categoría *experiencias identitarias tempranas* dialoga con lo señalado por investigaciones previas (Figueroa-Céspedes, 2023; Hanhikoski & Sevón, 2024; González Giraldo et al., 2021; Robinson Seisdedos et al., 2018), en cuanto a que la identidad docente en educación infantil está anclada en trayectorias biográficas previas, en muchas ocasiones marcadas por desigualdades, cuidados y búsquedas de justicia social. Este hallazgo exige una lectura crítica, ya que, como advierte Poblete (2020), la narrativa vocacional en educación parvularia ha sido históricamente atravesada por una matriz de género que vincula el quehacer pedagógico con una sensibilidad femenina naturalizada. En este marco, el vínculo emocional con la infancia podría leerse no como un gesto emancipador, sino como una reproducción de mandatos de género que desprofesionalizan el rol docente. Sin embargo, desde la perspectiva de la ontología en movimiento (Akkerman et al., 2021), la vocación puede resignificarse como una forma situada de resonancia ética con aquello que consideran justo y necesario en sus contextos, desafiando imaginarios tradicionales y habilitando nuevas formas de profesionalización.

La *formación práctica* aparece, en este estudio, como un momento de confirmación ética, vocacional y emocional del ser docente. En diálogo con estudios como los de Flores-Lueg et al. (2022) y Vanegas Ortega & Fuentealba Jara (2019), los relatos analizados dan cuenta de cómo

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20156>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

las prácticas permiten ensayar el rol docente, interpelar modelos heredados y activar procesos de identificación y diferenciación que son centrales en la configuración de una identidad profesional reflexiva. Sin embargo, también evidencian la falta de articulación entre teoría y práctica, lo que subraya la urgencia de repensar las estructuras curriculares de la formación desde una lógica más situada, dialógica e integrada. Esta situación evidencia la urgencia de integrar la dimensión biográfica e identitaria en la formación docente, desafiando los límites de la política educativa (Figueroa-Céspedes & Guerra-Zamora, 2023; Robinson Seisdedos et al., 2018), pese a los recientes marcos institucionales impulsados (MINEDUC, 2020).

La identidad profesional en el nivel se configura en un escenario marcado por la *intersección de la escolarización temprana, el género y el reconocimiento*, dando lugar a una *triple desvalorización*. Este concepto sintetiza tres procesos estructurales que operan de manera simultánea y acumulativa. Esta se expresa en la subestimación persistente de la educación infantil como etapa formativa, en la deslegitimación de los saberes pedagógicos ligados al cuidado, y en la escasa valoración institucional y social del rol docente femenino (Albadán-Vargas, 2020; Falabella et al., 2024; Poblete, 2020). Siguiendo a Taylor (1994), esta exclusión constituye una injusticia de reconocimiento que socava la agencia profesional y el sentido de pertenencia. En este marco, las educadoras enfrentan una tensión entre su compromiso ético con la infancia y las jerarquías del sistema educativo, que delimitan, sin clausurar, sus márgenes de acción profesional.

Esta situación se agrava por una lógica de escolarización temprana que, según los relatos analizados, reduce el aprendizaje infantil a la preparación académica y desplaza dimensiones centrales como el juego, el bienestar y el desarrollo socioemocional (Pardo & Opazo, 2019). Ello se expresa en la exigencia de evidenciar logros tempranos (p. ej., la lectura instrumentalizada) y en la necesidad de *convencer* a otros actores actrices de la legitimidad pedagógica del juego. En conjunto, estas experiencias sugieren que la hegemonía escolarizante no se limita al plano discursivo, sino que también reordena las relaciones inter-nivel y consolida jerarquías que sitúan a la educación parvularia en una posición subordinada en términos de estatus, autonomía y reconocimiento (Arteaga-González et al., 2018; Figueroa-Céspedes & Guerra-Zamora, 2023; Saiz-Linares & Ceballos-López, 2024).

A su vez, la feminización del nivel ha naturalizado una narrativa vocacional asociada a cualidades *innatas* del cuidado, desprofesionalizando el rol docente y profundizando las brechas de género (Falabella et al., 2024; Poblete, 2020). En línea con Flores-Lueg et al. (2022), las educadoras enfrentan el desafío de sostener su compromiso ético con las infancias mientras reivindican su lugar como profesionales críticas, en un contexto donde su saber pedagógico sigue limitado por una formación inicial que escinde teoría y práctica, obstaculizando su legitimación epistémica.

Finalmente, la *conciencia profesional* –tal como emergió en los relatos de las participantes– se instala como una forma de resistencia subjetiva y política. Así, la práctica reflexiva aparece como un acto de agencia que permite a las educadoras comprender su trayectoria, construir marcos interpretativos propios y generar recursos de resiliencia profesional (Biesta & Tedder, 2007; Knight, 2024). En la misma línea, Vanegas Ortega & Fuentealba Jara (2019) sostienen que la reflexión posibilita volver sobre las experiencias vividas e interpretarlas críticamente, favoreciendo procesos de empoderamiento y fortalecimiento profesional. Además, la resignificación de las experiencias tempranas permite a las educadoras generar un proceso de concienciación, empoderamiento y resistencia que se proyecta en su quehacer profesional (Figueroa-Céspedes, 2023; Moloney et al., 2019; Pardo & Opazo, 2019).

Desde una perspectiva dialógica, esta reflexividad identitaria articula vivencias pasadas con proyecciones éticas futuras, posibilitando posicionamientos críticos frente a las condiciones estructurales del trabajo educativo (Akaba et al., 2022; Akkerman et al., 2021). En este marco, la co-construcción emerge como una práctica investigativa y ético-política que, al visibilizar relatos silenciados (Lavina, 2019) y recuperar las historias personales y profesionales de las educadoras (Goodson, 2003; Hanhikoski & Sevón, 2024), desafía los imaginarios asistenciales y narrativas desprofesionalizantes que restringen el reconocimiento de la docencia en educación infantil (Saiz-Linares & Ceballos-López, 2024). De esta forma, se abren caminos para la construcción colectiva de identidad y legitimidad profesional, orientados hacia una profesionalización anclada en la justicia social.

Conclusiones

Este estudio permitió profundizar en las configuraciones identitarias de educadoras de párvulos chilenas, evidenciando cómo sus trayectorias biográficas, prácticas formativas y experiencias de reconocimiento (o su ausencia) constituyen núcleos articuladores de su identidad profesional. A través de una metodología narrativa y colaborativa, emergió una lectura situada y crítica de los desafíos estructurales que enfrentan como profesionales, en tensión entre un sentido ético de la docencia y una institucionalidad que reproduce lógicas de subordinación pedagógica, social y de género. La persistencia de una “triple desvalorización” –vinculada a la escolarización temprana, la feminización del campo y la deslegitimación de sus saberes– impacta no solo el estatus profesional del nivel, sino también la subjetividad y la agencia de las educadoras, en un escenario marcado por tensiones entre cuidado, profesión y justicia social.

Los hallazgos muestran que, mediante la reflexión crítica y la resignificación de lo vivido, las educadoras despliegan estrategias de resistencia y reconfiguración identitaria. En este sentido, la conciencia profesional opera como forma de agencia situada que permite reinterpretar

<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20156>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

trayectorias, afirmar saberes y disputar reconocimiento. El diálogo activa una gramática colectiva (es decir, un “*nosotras*”) que transforma experiencias individuales en interpretaciones compartidas y repertorios comunes de sentido y acción, haciendo explícitas y deliberadas las resignificaciones que configuran la identidad profesional en el tránsito formativo y laboral. En ese proceso, la co-construcción narrativa opera como práctica ética y epistémica que visibiliza las voces docentes y fortalece su capacidad de posicionamiento profesional.

Si bien las limitaciones del estudio –propias de un diseño cualitativo intensivo y situado (alcance geográfico acotado, mediación digital de los encuentros y un corpus coconstruido que privilegia la reflexividad por sobre la contrastación externa)– invitan a leer los resultados con cautela, también orientan futuras investigaciones éticas y colaborativas sobre reconocimiento, inclusión y justicia profesional en la formación docente en educación infantil. En particular, diseños multimodales, longitudinales y/o de investigación-acción podrían examinar con mayor detalle las transformaciones culturales y organizacionales que estos dispositivos logran activar en espacios formativos y aulas.

Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **I. F. C.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **E. F. P.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Conflictos de interés

Las personas autoras no reportan ningún conflicto de interés.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12348>

Uso de Inteligencia Artificial

Se utilizó ChatGPT (OpenAI, versión 5.3) en febrero de 2026 como apoyo en la revisión formal del manuscrito, especialmente en redacción, claridad expositiva y estilo académico. No se empleó para generar resultados, analizar datos, interpretar hallazgos ni elaborar conclusiones. Su uso fue supervisado por la autoría. Prompt representativo: “Mejora la claridad, coherencia y estilo académico del siguiente párrafo, manteniendo su contenido original y sin agregar información nueva”.

Referencias

- Akaba, S., Peters, L. E., Liang, E., & Graves, S. B. (2022). Pre-K teachers' professional identity development at community-based organizations during universal Pre-K expansion in New York City. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 16(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40723-022-00099-9>
- Akkerman, S., Bakker, A., & Penuel, W. (2021). Relevance of Educational Research: An Ontological Conceptualization. *Educational Researcher*, 50(6), 416-424. <https://doi.org/10.3102/0013189X211028239>
- Albadan-Vargas, J. (2020). Identidad profesional docente como religación entre el pensamiento complejo y el campo educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (29), 127-156. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.04>
- 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>
- Arndt, S., Smith, K., Urban, M., Ellegaard, T., Blue-Swadener, B., & Murray, C. (2021). Reconceptualising and (re) forming early childhood professional identities: Ongoing transnational policy discussions. *Policy Futures in Education*, 19(4), 406-423. <https://doi.org/10.1177/1478210320976015>
- Arteaga-González, P., Hermosilla-Ávila, A., Mena-Bastías, C., & Contreras-Contreras, S. (2018). Una mirada a la calidad de vida y salud de las educadoras de párvulos. *Ciencia y trabajo*, 20(61), 42-47. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492018000100042>
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Falabella, A., Poblete-Núñez, X., Lagos-Serrano, M. J., & Rojas, M. T. (2024). ¿Maestra sí, tía no? Una propuesta de profesionalización para la educación infantil desde la teoría feminista. *Práxis Educativa*, 19, 1-20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.23637.087>
- Figueroa-Céspedes, I. (2023). Identidad profesional de educadoras de párvulos: Huellas biográficas de su infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 22(3), 184-198. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue3-fulltext-2991>
- Figueroa-Céspedes, I., Dufrax, I., & Fica, E. (2025). Between intuition and institutionalization: A gender perspective on the pedagogical practices of early childhood education teacher educators. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14639491251392937>



<https://doi.org/10.15359/ree.30-1.20156>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Figuerola-Céspedes, I. & Guerra-Zamora, 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. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7657>

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

Flores-Lueg, C., Alvarado-Retamal, T., Gutiérrez-Oyarce, T., & Medel-Lillo, S. (2022). Saberes pedagógicos para la enseñanza infantil desde la perspectiva de personas educadoras de infantes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 1-32. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i1.47433>

Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001908.pdf>

González Giraldo, O. E., Castellanos Sánchez, M., & Bolaños Mata, J. (2021). Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudio de caso en una universidad pública. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 180-207. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a8>

Hanhikoski, E., & Sevón, E. (2024). Early childhood education and care teachers' narratives of their professional identity. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(2), 55-77. <https://doi.org/10.58955/jecer.129076>

Ibáñez-Salgado, N., & Druker-Ibáñez, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (78), 227-249. <http://dx.doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>

Knight, R. (2024). Teacher educators as knowledge brokers: Reframing knowledge co-construction with school partners. *Professional Development in Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2360461>

Lavina, L. (2019). Peeling away the red apple: Seeing anew the images shaping teachers' identities. En A. Salamon & A. Chng (Eds.), *Multiple early childhood identities* (pp. 65-81). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429444357-6>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2020). Informe de caracterización de la educación parvularia oficial 2020. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de educación parvularia en Chile. Subsecretaría de Educación Parvularia. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/03/Informe-Characterizacion-EP-Chile-Oficial-2020.pdf>

Moloney, M., Sims, M., Rothe, A., Buettner, C., Sonter, L., Waniganayake, M., Opazo, M.J., Calder, P., & Girlich, S. (2019). Resisting neoliberalism: Professionalisation of early childhood Education and care. *International Journal of Elementary Education*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.11648/j.ijeedu.20190801.11>

- Pardo, M., & Opazo, M. (2019). Resisting schoolification from the classroom. Exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile. *Culture and Education*, 31(1), 67-92. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1559490>
- Poblete, X. (2020). Performing the (religious) educator's vocation. Becoming the 'good' early childhood practitioner in Chile. *Gender and Education*, 32(8), 1072-1089. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1554180>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Robinson Seisdedos, M., Tejada, J., & Blanch, S. (2018). ¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 104-130. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.766>
- Saiz-Linares, Á. & Ceballos-López, N. (2024). Imaginarios sociales sobre la infancia y la escuela infantil en la sociedad actual. *Revista Electrónica Educare*, 28(2), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18436>
- Subsecretaría de Educación Parvularia & Elige Educar. (2024). *Dotación de Educadoras/es de Párvulos en Chile: Análisis, proyección y desafíos para la próxima década. 2024-2034*.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. En A. Gutmann (Eds.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25-73). Princeton University Press.
- Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Wilkins, C., Busher, H., Kakos, M., Mohamed, C., & Smith, J. (2012). Crossing borders: New teachers co-constructing professional identity in performative times. *Professional development in education*, 38(1), 65-77. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.587883>

