

Número Especial  
Subjetividades Docentes en América Latina:  
Perspectivas y Análisis

archivos analíticos de  
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 31 Número 87

8 de agosto 2023

ISSN 1068-2341

**Huellas Biográficas de Educadoras de Párvulos en su  
Formación Inicial Docente:  
Narrativas de la Construcción de la Identidad Profesional<sup>1</sup>**

*Ignacio Figueroa-Céspedes*

Facultad de Educación, Universidad Diego Portales  
Chile



*Paula Guerra Zamora*

Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez  
Chile

**Citación:** Figueroa-Céspedes, I., & Guerra, P. (2022). Huellas biográficas de educadoras de párvulos en la formación inicial docente: Narrativas de la construcción de la identidad profesional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(87). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7657> Este artículo es parte del número especial, *Subjetividades Docentes en América Latina: Perspectivas y Análisis*, editado por Ezequiel Gomez Caride, José Weinstein Cayuela, and Paula Louzano.

**Resumen:** El presente artículo tiene como propósito abordar el proceso de construcción identitaria de ocho educadoras de párvulos experimentadas de Chile, analizando aquellas huellas biográficas constitutivas de su experiencia en la formación inicial docente (FID). El método es cualitativo, de alcance descriptivo-interpretativo y con una orientación biográfico-narrativa, desarrollado a partir de

<sup>1</sup> Este artículo se deriva de la investigación doctoral del autor principal, financiada por el Programa de Becas 2018 del Doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile.

entrevistas semiestructuradas, líneas de tiempo y biogramas. Se desarrolla un análisis temático en el que se agruparon aquellas huellas biográficas valorizadas por las educadoras y se concluye que las huellas están principalmente asociadas a experiencias de la formación práctica, a experiencias personales y experiencias universitarias. Se resalta la necesidad de incorporar en la FID una perspectiva de construcción identitaria, tanto en las prácticas como en el resto de las asignaturas, articulando los aspectos subjetivos y objetivos del quehacer docente en la educación parvularia.

**Palabras clave:** identidad; profesión docente; enseñanza inicial; educación de la primera infancia

### **Biographical traces of early childhood educators in initial teacher training: Narratives of the construction of professional identity**

**Abstract:** The purpose of this article is to address the process of identity construction of eight experienced early childhood educators in Chile, analyzing those biographical traces that constitute their experience in initial teacher education (ITE). The method is qualitative, descriptive-interpretative in scope and with a biographical-narrative orientation, developed from semi-structured interviews, timelines and biograms. A thematic analysis is developed in which those biographical traces valued by the educators were grouped and it is concluded that the traces are mainly associated with practicum experiences, personal experiences and university experiences. It is emphasized that need to incorporate in ITE a perspective of identity construction, both in the practicum and in the rest of the subjects, articulating both the subjective and objective aspects of the teaching work in early childhood education.

**Key words:** identity; teaching profession; initial education; early childhood education

### **Traços biográficos de educadores da primeira infância na formação inicial de professores: Narrativas da construção da identidade profissional**

**Resumo:** O objetivo deste artigo é abordar o processo de construção da identidade de oito educadores experientes da primeira infância no Chile, analisando os traços biográficos de sua experiência na formação inicial de professores (FIP). O método é qualitativo, de escopo descritivo-interpretativo e com uma orientação biográfico-narrativa, desenvolvido a partir de entrevistas semiestruturadas, linhas do tempo e biogramas. É desenvolvida uma análise temática na qual os traços biográficos valorizados pelos educadores foram agrupados e conclui-se que os traços estão associados principalmente a experiências de treinamento prático, experiências pessoais e experiências universitárias. É enfatizada a necessidade de incorporar na FIP uma perspectiva de construção de identidade, tanto nas práticas quanto no restante dos sujeitos, articulando os aspectos subjetivos e objetivos do trabalho docente na educação infantil.

**Palavras-chave:** identidade; profissão de professor; formação inicial; educação infantil

## **Huellas Biográficas de Educadoras de Párvulos en la Formación Inicial Docente: Narrativas de la Construcción de la Identidad Profesional**

### **Introducción**

La educación infantil o parvularia ha sido reconocida como una oportunidad privilegiada para producir efectos positivos a largo plazo en el desarrollo de la niñez (Eurofound, 2015). En Chile, la revalorización de la educación para la primera infancia ha implicado nuevos encuadres pedagógicos y normativos, como las bases curriculares del nivel (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018) y la incorporación de nuevas institucionalidades (MINEDUC, 2015), situación

que ha interpelado las identidades profesionales de las educadoras de párvulos, dando cuenta de un tránsito desde un rol asistencial a uno pedagógico (Guevara, 2019; Scherr & Johnson, 2017).

En este contexto, la investigación indica que las educadoras de párvulos que tienen una formación inicial sólida están más capacitadas para proporcionar una pedagogía de alta calidad y obtener mejores resultados de aprendizaje (Eurofound, 2015; Weatherby-Fell et al., 2019). Con esto, se reafirma el relevante rol que tiene la formación inicial en este nivel.

Pese a lo anterior, en educación parvularia se reporta una formación inicial aún deficitaria (Concha-Díaz et al., 2022; Pardo & Adlerstein, 2015) con diversos niveles de calidad y escasa regulación (Pardo & Adlerstein, 2016; Rodríguez et al., 2019). Asociado a lo anterior, Flores et al. (2022) reportan que las educadoras tienden a construir su saber pedagógico de forma intuitiva, reflejando la ausencia de una base epistémica que permita articular la teoría en la práctica, desarrollando procesos reflexivos en un nivel técnico, con énfasis en acciones y procedimientos.

La identidad docente es un largo proceso que se vincula estrechamente con el paso por la formación universitaria, dada la proyección de la propia persona en el ámbito profesional al apropiarse de aquellos conocimientos especializados que dan pie a la transición de estudiante a docente (Androusou & Tsafos, 2018; Bainbridge, 2015). Este proceso de formación, también se vincula a una elección vocacional basada en valores idealistas y altruistas en relación con los propósitos de la educación (Chong et al., 2011).

Uno de los grandes problemas detectados por Galaz (2011) es que la política educativa promueve una formación inicial a partir de la sustitución identitaria, relegando las experiencias subjetivas a un segundo plano. De este modo, se cuestiona a la FID ya que desconoce aspectos centrales de la identidad profesional, lo que podría colaborar al desarrollo profesional de forma sustantiva y permanente (Stenberg et al., 2014; Vanegas & Fuentealba, 2019).

Así, es importante reconocer el valor que tienen las huellas biográficas (Piani, 2019) en la construcción identitaria, en tanto experiencias que transforman los significados que las educadoras elaboran a lo largo de su trayectoria, abriendo distintas oportunidades para la formación docente. En este sentido, para Cretu (2021) analizar la experiencia formativa permite potenciar el pensamiento reflexivo, aspecto fundamental para la transición hacia la vida profesional.

A pesar del fuerte impulso internacional a la formación inicial y continua de las educadoras de párvulos a través de nuevos marcos de desarrollo profesional, existen aún escasos estudios en Chile que indaguen en las características y alcances de la formación inicial de las educadoras de párvulos (Concha-Díaz et al., 2022; Figueroa-Céspedes et al., 2022a; Pardo & Adlerstein, 2015; Pizarro & Espinoza, 2016; Robinson et al., 2021). Tampoco ha sido frecuente su abordaje desde un enfoque biográfico, que profundice en los significados construidos por las educadoras desde una mirada retrospectiva. En este sentido, analizar la FID desde las huellas que identifican educadoras experimentadas permite profundizar en sus trayectorias formativas, al recordar la experiencia vivida a la luz de los años de ejercicio profesional, aportando una perspectiva complementaria a aquellas investigaciones focalizadas en quienes se encuentran cursando su formación inicial.

A partir de lo anterior, este artículo busca responder a la pregunta: ¿Cuáles son las huellas biográficas que un grupo de educadoras de párvulos experimentadas identifica en el contexto de su construcción identitaria en la FID? Dicha pregunta se aborda considerando las memorias y recuerdos que poseen las educadoras, desde un enfoque narrativo y retrospectivo.

### **Contexto de la Formación Inicial de las Educadoras de Párvulos**

El año 2016, se implementa en Chile el Sistema de Desarrollo Profesional Docente a través de la ley N°20.903 (MINEDUC, 2016). Esta legislación introduce requerimientos gradualmente más exigentes para estudiar pedagogías, siendo las universidades las únicas instituciones que pueden certificar profesionalmente a educadores y educadoras de párvulos. Esta legislación aumenta las

exigencias para la formación inicial, estableciendo mayor selectividad en el ingreso a la formación universitaria para las pedagogías y mayores exigencias de calidad para las carreras (Alarcón et al., 2015; Concha-Díaz et al., 2022; Pizarro & Espinoza, 2016). Además, se estimula el desarrollo profesional continuo, creando una modalidad de acompañamiento inicial e introduciendo un sistema de evaluación que empieza previo al ejercicio profesional.

Por su parte, Pardo y Adlerstein (2016) concluyen que la FID en Educación Parvularia se caracteriza por una gran heterogeneidad en su oferta, presentando planes curriculares débiles y con un bajo número de cursos comunes compartidos con otros programas educativos. También reportan una falta de preparación para responder a las necesidades de las políticas públicas, y una desconexión respecto a aquellas temáticas contemporáneas globales vinculadas a la primera infancia.

Dentro de los procesos pedagógicos que ocurren durante la formación inicial, las educadoras en formación evidencian una contradicción entre los enfoques de enseñanza y aprendizaje estudiados en la universidad y lo que ocurre en los escenarios de práctica (Bainbridge, 2015; Del Río et al., 2011). Además, en Chile se observan dificultades en la incorporación efectiva a de las educadoras de párvulos a la carrera docente, reportándose bajos niveles de seguimiento y acompañamiento al ejercicio profesional de las educadoras noveles, al inicio de su carrera profesional, lo que termina por dificultar aún más su profesionalización (Espinoza, 2016; Robinson et al., 2021).

### **Identidad Profesional en las Educadoras de Párvulos**

La identidad profesional docente es descrita por Olave (2020) como el sentido que poseen los y las docentes acerca de sus funciones y características relevantes de su profesión, considerando la percepción de sí mismos como colectivo profesional. De esta forma, el proceso de construcción de la identidad profesional docente es dinámico y relacional (Bainbridge, 2015; Olave, 2020) operando en un plano intrapsicológico, individual, y en un plano social, interpsicológico, a través de una interacción continua con otros, negociando significados, en un diálogo consigo mismo y los demás (Lara et al., 2020). Así, las identidades docentes se construyen y reconstruyen a través de la interacción única entre el pasado y el presente, implicando el encuentro entre aquellas realidades externas y objetivadas, junto con las subjetividades y mundos de vida de las personas y sus contextos de producción (Bainbridge, 2015).

En educación parvularia, aquellos contextos y experiencias que influyen en el desarrollo de la identidad profesional docente se pueden categorizar en tres periodos/contextos principales: (1) la experiencia vital previa al ingreso a un programa de formación inicial docente (Al-Khatib & Lash, 2017; Bainbridge, 2015; Dan & Simon, 2020; Lavina, 2019), (2) la formación y preparación docente (Androusou & Tsafos, 2018; Barron, 2016; Dan & Simon, 2020; Figueroa-Céspedes et al., 2022a; González et al., 2021), y (3) las experiencias en contextos profesionales/laborales (Figueroa-Céspedes et al., 2022b; Furlong, 2013; Moloney et al., 2019; Robinson et al., 2018). Para efectos de esta investigación se privilegiará el abordaje de aquellas huellas y memorias que las educadoras tienen en torno a su paso por la FID.

Como ha sido señalado por López (2013), la identidad de las educadoras de párvulos se ve afectada por las políticas educativas, que las conciben como meras aplicadoras. Esta cuestión, es consistente con la investigación de Moloney et al. (2019) quienes identifican limitaciones en la agencia profesional de los y las docentes del nivel, producto de las dinámicas de estandarización que surgen desde las autoridades y tomadores de decisión, en una lógica arriba-abajo asociadas al enfoque de calidad y rendición de cuentas que ha caracterizado al sistema educativo.

Por otra parte, en Chile el trabajo docente en educación infantil es predominantemente ejecutado por mujeres (98,66% de la fuerza laboral del área; Consejo Nacional de Educación [CNED], 2020), y se asocia estrechamente al cuidado del otro (Olave, 2020), cuestión que se

contrapone a la expectativa del sistema educativo que promueve un enfoque eficientista asociado a una escolarización precoz (Scherr & Johnson, 2017). De este modo, resulta necesario señalar que la identidad docente está condicionada por estereotipos de género y entrampada en el imaginario de mujer-madre (González & Torres, 2022; Pinzón, 2016). Además, las educadoras presentan condiciones laborales deficientes, siendo el cargo profesional docente peor pagado en Chile, reportando además altos niveles de estrés (Arteaga et al., 2018) y una percepción de bajo reconocimiento (Figueroa-Céspedes et al., 2022a) lo que en su conjunto impacta fuertemente en su confianza y satisfacción laboral (Moloney, 2010).

De esta forma, la interpretación acerca de sus propios roles se ve mediada por sus experiencias particulares, evaluándose en un contexto situado. En este sentido, de acuerdo con Dubar (2000), la construcción de la identidad profesional implica la incorporación de los procesos de socialización experimentados en una negociación continua entre la subjetividad y la objetividad de su quehacer. Lo anterior concuerda con los estudios de Robinson et al. (2018, 2021) quienes concluyen que la historia personal, la formación académica inicial, y el ejercicio profesional, se constituyen en grandes ejes identitarios que son modulados por las características del contexto socioeducativo y el trabajo pedagógico que realizan las educadoras de párvulos.

### Huellas Biográficas e Identidad Profesional Docente

Se han empleado diferentes términos para referirse a aquellas experiencias transformadoras que acontecen en las biografías de las personas. Por ejemplo, Bruner (1994) propone *momentos biográficos* y Denzin (1989) el concepto de *epifanía*. Para este último, se trata de situaciones que alteran y modifican los significados que las personas dan a sí mismas y a sus experiencias, destacando el poder que tienen aquellos acontecimientos para transformar las formas de pensar y percibir las cosas. Lo anterior se vincula al concepto de *puntos de inflexión* que como indican Hareven y Masoaka (1988) son eventos que alteran el curso de vida de la persona, implicando la evaluación de opciones y estrategias a implementar por parte de los actores.

En esta investigación utilizamos el concepto de Piani (2019), *huella biográfica*, cuya etimología proviene del latín “hollar”, que implica pisar dejando una marca en el suelo, reconociendo que en el transitar de la experiencia las personas experimentan esas marcas, las que son analizadas a partir del encuentro narrativo con el investigador. Estas huellas identificadas se encarnan en el lenguaje transformándose en “cuerpos subjetivos/sociales, y con-figuraron relatos hechos biografías en una sucesión narrativa de experiencias” (Piani, 2019, p. 211). Para Bruner (1994), estos *momentos biográficos* son emocionalmente significativos, tienen una moraleja y provocan un cambio en la persona, por lo que se requiere hacer conciencia acerca de la importancia de dicho cambio ya que implica nuevas comprensiones del yo y del mundo. Como señala Zembylas (2003), la emoción crea espacios para el cambio y aprendizaje que puede influir positivamente en la identidad del profesorado generando un impulso para movilizar la agencia docente.

De acuerdo con Bainbridge (2015) la experiencia práctica y situada (EPS) en entornos educativos a menudo se considera más influyente que el encuentro con el conocimiento profesional. De hecho, señala, existe una noción paradójica respecto a que la complejidad del trabajo docente sólo puede reconocerse trabajando en el escenario de práctica. En relación con lo anterior, para González et al. (2021) los relatos de historia de vida formativa de las estudiantes de educación parvularia configuran un escenario de crisis identitaria que se expresa en sus experiencias y epifanías narradas, las que construyen su identidad como futuras docentes. De esta manera, para Laursen (2004 en Dahl, 2018) el profesionalismo docente implica un sentido de misión o vocación, en tanto experiencia de compromiso con la tarea social, basada en su disposición y capacidad para aceptar dicha responsabilidad, la que resulta vinculante, otorgando sentido de vida al o a la profesional.

El presente estudio forma parte de una investigación más amplia que busca abordar el proceso de construcción identitaria en educadoras experimentadas, desde una perspectiva biográfico-narrativa, considerando las distintas fases de su trayectoria formativa. En este sentido, el presente artículo busca analizar aquellas situaciones entendidas como huellas biográficas, que se despliegan en su experiencia vivida en la FID y que operan como acontecimientos que permiten comprender la articulación entre los aspectos *subjetivos* (experiencias docentes y personales, innovaciones curriculares, etc) y *objetivos* (políticas públicas, curriculum, marcos curriculares, etc) reportando desafíos para la formación docente del nivel.

## Método

En este estudio se adopta un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-interpretativo ya que su directriz es analizar aquellas huellas biográficas que las educadoras experimentan en su formación inicial. El método corresponde a un estudio biográfico narrativo (Riessman, 2008), dado que se busca explorar las subjetividades de la experiencia en la FID, a partir del abordaje de los recuerdos de las participantes, permitiendo explorar la relación con otros aspectos de su construcción identitaria.

### Participantes

Las participantes se seleccionaron mediante un muestreo intencionado con base en criterios específicos (Flick, 2015), que incluyen: poseer el título de educadora de párvulos, tener una experiencia laboral superior a cinco años, por lo que se trata de educadoras experimentadas (Freeman, 2001) y encontrarse en la actualidad trabajando en instituciones educativas. Se accede a la muestra a través de redes directas e indirectas del equipo investigador (docentes, directivos y académicos) quienes recomendaron educadoras que se ajustaban a los criterios del caso.

Se trata de 8 educadoras, de entre 30 a 49 años de edad (media de 38,5 años), con más de ocho años de experiencia laboral cada una, quienes trabajan a lo largo de Chile. Las educadoras se desempeñan en diversos tipos de instituciones: Jardines Infantiles (cuatro), Escuelas Básicas (dos), Modalidades no convencionales (dos) – jardín en recinto penitenciario y jardín comunitario. En términos de su formación continua dos educadoras cuentan con Magister, tres con diplomados, dos con cursos de especialización en pedagogías específicas - Montessori y Waldorf-, y las restantes dos han realizado solo cursos de corto aliento.

**Tabla 1**

*Caracterización de las Participantes*

<b>Nombre</b>	<b>Edad</b>	<b>Estudios</b>	<b>Zona</b>	<b>Modalidad</b>	<b>Dependencia</b>
Alicia	39	Magister	Norte	No convencional	Pública
Pamela	37	Cursos	Norte	No convencional	Pública
Francia	30	Diplomado	Centro	Escuela	Privado
Paola	49	Magister	Centro	Escuela	Municipal
Ivana	42	Esp. Waldorf	Centro	Jardín Infantil	Privado
María	43	Esp. Montessori	Centro	Jardín Infantil	Privado
Carmen	37	Cursos	Centro	Jardín Infantil	Pública
Romina	31	Diplomado	Sur	Jardín Infantil	Pública

*Nota:* Elaboración Propia.

## Instrumentos de Producción de Información

Como instrumento de producción de información se utilizó primeramente una entrevista semi estructurada de orientación narrativa en tanto técnica sugerida para abordar experiencias y relatos de vida (Balderas, 2013; Güelman, 2013; Sarceda, 2017), constituyendo una guía de temas y preguntas que se abordan sin requerir una implementación secuencial y rígida. El guion se organiza según la propuesta de Sarceda (2017), que contempla la exploración de antecedentes biográficos abordando distintas etapas vitales de las educadoras: infancia/adolescencia, decisión vocacional, paso por la universidad y años de docencia. Cada dimensión contiene una pregunta inicial que permite la expresión narrativa de cada participante, dando curso posterior a una indagación de ámbitos de interés para la investigación. La entrevista fue aplicada a cada educadora de forma remota, en dos sesiones de una hora cada una.

Posteriormente, se desarrollan entrevistas focalizadas para construir una línea de tiempo y un biograma, instrumentos que contribuyen a la organización de las narrativas. El rastreo de las huellas biográficas siguió la forma de indagación planteada por Güelman (2013) a través de una pregunta gatilladora: Si tuvieras que elegir los *principales momentos* o *huellas biográficas* que te permitieron construir tu identidad docente, ¿cuáles serían? En la línea de tiempo la educadora identifica aquellas huellas en tres etapas de su trayectoria biográfica: Infancia/adolescencia; Formación Inicial Docente y Ejercicio Profesional. La línea de tiempo fue desarrollada a distancia en conjunto con cada participante, a través de la plataforma Jamboard de Google, en la que se ubican los distintos hitos temporales a través de las gráficas disponibles. Finalmente, se aplica el biograma el que es un relato de vida acotado que recoge “los espacios y tiempos que, desde la perspectiva actual del entrevistado, han ido configurando su vida, con la valoración actual de cada uno de ellos” (Susinos & Parrilla, 2008, p. 159), con la finalidad de adentrarse en la descripción de cada suceso. Además, cada educadora, debía valorar el impacto emocional de cada huella, en una escala que va desde cinco (muy positiva) a uno (muy negativa), las que para efecto del análisis se agrupan en positivas (cuatro y cinco), neutras (tres) y negativas (uno y dos).

## Análisis de la Información

Posterior a la transcripción de las entrevistas, se realizó un análisis narrativo temático (Riessman, 2008), que indaga en aquellas comunalidades en las historias relatadas, con énfasis en los tópicos situacionales, dando cuenta de su secuencia y contexto de producción. El ciclo de análisis comienza con una lectura crítica de los materiales y una codificación abierta de las huellas biográficas narradas por las educadoras con foco en su experiencia en la FID, generando categorías inductivas por cada caso. En dicho proceso se realiza un análisis descriptivo de la frecuencia de los episodios recopilados y la emocionalidad asociada, permitiendo caracterizar las elecciones del grupo de educadoras. En un siguiente paso metodológico, se seleccionan los temas transversales a cada caso, revisándose la pertinencia del funcionamiento de códigos y categorías, a partir de la revisión y validación del conjunto del equipo investigador, garantizando la solidez conceptual de los temas levantados. En el proceso de codificación y categorización se utiliza el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti. 8 ©.

## Aspectos Éticos

Respecto a los aspectos éticos del estudio, todas las educadoras participantes fueron informadas de los objetivos de la presente investigación, firmando un consentimiento validado por el comité de ética de la universidad. De esta manera, se obtuvo la autorización necesaria para utilizar sus entrevistas y registros narrativos con fines investigativos. Por último, este estudio sigue las orientaciones éticas necesarias para procesos investigativos cualitativos (negociación, colaboración,

confidencialidad y anonimato, equidad, imparcialidad y compromiso con el conocimiento; Noreña et al., 2012).

## Resultados

Las huellas biográficas de la formación inicial docente describen tres tipos de experiencias: *personales*, *universitarias* y de la *formación práctica*. Las educadoras escogieron 25 experiencias, las que se distribuyen en cinco relatos de *experiencias personales*, seis relatos de *experiencias universitarias* y 14 de *experiencias de formación práctica*, demostrando una clara preponderancia esta última (Ver Tabla 2). A continuación, se describirán los tres temas principales.

**Tabla 2**

*Experiencias Narradas por Tema*

Categorías	Frecuencia de experiencias (n)
Experiencias personales	5
Experiencias universitarias	6
Formación práctica.	14
<b>Total</b>	<b>25</b>

*Nota:* Elaboración Propia.

En términos de emociones, las experiencias de *formación práctica* presentan una emocionalidad equilibrada, señalando seis huellas positivas, cinco negativas y tres neutras. Las *experiencias universitarias* son principalmente neutras (cuatro huellas neutras, dos huellas positivas), en tanto las *experiencias personales*, son valoradas de forma positiva (cinco huellas positivas; Ver Tabla 3).

**Tabla 3**

*Valorización Emocional de las Experiencias por Tema*

Categorías	Positiva	Neutra	Negativa
Experiencias personales	5	0	0
Experiencias universitarias	2	4	0
Formación práctica	6	3	5
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>5</b>

*Nota:* Elaboración Propia

### Experiencias Personales: “Vocación, Cuidado y Resiliencia”

Un primer grupo de huellas biográficas responde a experiencias descritas como personales que se orientan al ingreso a la carrera de educación parvularia. Estas experiencias describen la motivación y vocación por estudiar ( $n=3$ ) y la relevancia que tienen experiencias de cuidado como la maternidad o el soporte familiar ( $n=2$ ) como elementos que condicionan su paso por el pregrado.

En esta primera categoría se presentan experiencias que influyen en la toma de decisión vocacional para estudiar educación parvularia. Estas experiencias se articulan en el intersticio entre la educación media (o secundaria) y superior. Por ejemplo, Francia relata su experiencia en el nivel



técnico en educación media, donde puede reconocer sus habilidades y recursos para el trabajo pedagógico, constituyéndose en una huella relevante que emerge en el análisis retrospectivo.

Nuestra situación económica era compleja, por lo que tuve que cambiarme a un Liceo técnico junto a mi hermana. Ahí nació mi inquietud por estudiar técnico en párvulos(...) siempre tuve ese sentido de protección sobre todo con mi hermano menor y eso también fue como inconscientemente un gatillante en la decisión de estudiar educación parvularia(...) A la distancia reflexiono que si no hubiese hecho la carrera técnica quizás hubiera estudiado otra cosa, por ejemplo, historia o pedagogía en inglés. Reconocí mis habilidades y mi vocación y sentí que tenía *dedos para el piano*. (Francia)

Una situación similar ocurre con Pamela, quien reporta la relevancia de sus estudios de técnico en párvulos como un contexto en el que progresivamente identifica sus habilidades para desempeñarse en educación parvularia.

Eso también fue permitiendo desarrollar esto de querer abrir espacios de conversación, de aprender con los demás, y yo creo que por eso también se fue abriendo el tema de la pedagogía, nunca tan pensado, no lo veo como con tanta claridad de decir: es pedagogía; sino que fue algo como '-soy buena para esto'- (...) Colaboraba en el cuidado de los niños/as en los trayectos de un furgón escolar camino a la escuela. La práctica que hice en la carrera de técnico en ese sentido fue determinante para tomar la decisión de estudiar educación parvularia, ya que reconocí mis fortalezas. (Pamela)

Además, se expresan aquellas experiencias personales que corresponden a relaciones familiares que sostienen tanto simbólicamente como materialmente su formación docente. Por ejemplo, Ivana expresa el valor de la experiencia de maternidad en su construcción identitaria, implicando un llamado a la madurez, y al mismo tiempo conocer, en primera persona, el cuidado y su relevancia en el desarrollo infantil.

A los 18 años viví la experiencia de la maternidad. Fue una situación inesperada (...) Tuve que responsabilizarme de todo, se me acabó la rebeldía. Entré a estudiar educación parvularia, básicamente por esta conexión que empecé a tener con los niños, observar y saber cómo ellos aprendían... la maternidad me permitió sentir a un otro, conocerlo, abordar su cuidado. Pude apreciar los procesos biológicos y del desarrollo de un ser tan pequeño y como es el acompañamiento del adulto. (Ivana)

Otro caso es el de Carmen, quien identifica como huella biográfica el apoyo que recibió de parte de su tía, quien financió su carrera profesional. Este apoyo viene a suplir el rol de su familia nuclear y permite que Carmen se consolide emocionalmente y pueda formarse como educadora.

Mi tía es como mi *bada madrina*, me financió mi carrera(...) ella como que me encauzaba hartito que tenía que estudiar y también, me proveía de muchas cosas para hacerlo. Mi familia no era adinerada (...). Sentí felicidad y gratitud hacia mi tía, quien me entregó muchas oportunidades para desarrollarme. (Carmen)

Finalmente, en el caso de Paola se observa un impulso relevante en la relación con su madre, quien la insta a migrar y hacer sus estudios universitarios:

Era una decisión más que nada de mi madre. Ella iba a tener que costear estudios. Implicaba irme a vivir al lugar(...) Era una gran oportunidad el estudiar en la

universidad en una ciudad grande(...)En pregrado me enamoré más de lo que quería estudiar. Se cumplen las expectativas de lo que pensaba. (Paola)

Las huellas biográficas personales muestran la relevancia que tienen las experiencias vocacionales tempranas para las educadoras, vinculadas al reconocimiento de habilidades e intereses en contextos en que se generan oportunidades de desarrollo. Se identifica una visión idealizada y optimista de la carrera, orientada principalmente al cuidado infantil. Las experiencias relatadas son emocionalmente positivas (alegría, gratitud), resultando en una relación de “enamoramamiento” con la carrera.

También se pueden apreciar contextos complejos que amenazan y que orientan sus estudios universitarios. Por una parte, la experiencia de maternidad y, por otra, la escasez de recursos económicos, como obstáculos que dan sentido a su continuidad de estudios. Además, se revela la experiencia de cuidado y apoyo ya sea desde la maternidad que devela un vínculo profundo con la infancia (Ivana) o desde el apoyo económico (Carmen, Paola). Ambos relatos muestran una identificación con la resiliencia y el descubrimiento del otro como esencial en la *oportunidad* de construirse como docente.

### Experiencias Universitarias: “Aprendizajes Transversales”

En este grupo de experiencias se encuentran aquellas situaciones que describen aprendizajes claves en su paso por el pregrado, principalmente asociada a aprendizajes transversales, ligados con la expresión artística ( $n=2$ ), la experiencia con docentes y asignaturas que resultaron significativas ( $n=2$ ) y la experiencia de la elaboración de la tesis de grado ( $n=2$ ).

En relación con las huellas en el ámbito de su formación universitaria destacan experiencias vinculadas al aprendizaje de expresiones artísticas orientadas al quehacer de las educadoras. El vínculo con el arte en la formación implica para las educadoras un proceso de evaluación de competencias relevantes para ejercer la profesión.

En el caso de Romina, las artes escénicas operan como la posibilidad de expresar emociones, vencer la vergüenza y comunicarse de forma lúdica con niños y niñas.

En la universidad, entré al taller de Teatro y me acerqué a las artes escénicas. El teatro me llevó por un mar de emociones, desde el asombro, el descubrimiento de cómo investigar, analizar y más que nada sentir emociones que no sean propias. Me mantuve muy analítica. El teatro me ayudó a enfrentar la vergüenza, a enfrentar esta concepción, o más bien estereotipo de lo que significa ser *adulta madura* para trabajar con los niños y las niñas. Desarrollé mi histrionismo para salir de la vergüenza, jugar con la improvisación. (Romina)

Por otra parte, aparece una experiencia movilizadora en torno a la expresión plástica. Se trata de la experiencia de Paola quien relata una situación de evaluación deficiente de un trabajo de ambientación de sala. La educadora explica su baja calificación a partir de su falta de habilidad para las manualidades, aspecto que se ha mantenido poco abordado en su ejercicio profesional actual.

Me tocó realizar la ambientación de la sala, bajo la consigna de que considerara la pertinencia cultural. Quise hacer el muelle del puerto. Quedó feo, una cosa ploma, un muelle gris. Me saqué un *cuatro*<sup>2</sup>, aunque me esforcé...teníamos que preparar muchos materiales con material de desecho...Después de esta frustración inicial me propuse que iba a mejorar. Hasta el día de hoy le *hago el quite*<sup>3</sup> a las manualidades. (Paola)

<sup>2</sup> Calificación mínima de aprobación en Chile.

<sup>3</sup> Evitar

En esta categoría aparecen también experiencias en asignaturas como psicología y teorías curriculares, las que fueron mencionadas por las educadoras como huellas relevantes en su construcción identitaria, valorando principalmente el rol del docente formador, quien a través de su expertise genera instancias de aprendizaje significativas para las educadoras. En el caso de Carmen, narra una experiencia significativa con el docente de psicología quien genera en ella admiración y motivación al estudio, pasando por una fase de rechazo inicial.

Tuve un profesor significativo, tenía un humor distinto y me introdujo al pensamiento de Maturana y Varela. El ramo de psicología se tomaba con otras carreras de educación. Sentí amor y odio por él, al comienzo no entendía sus salidas irónicas, me molestaba. Me saqué un *rojo*<sup>4</sup> en la primera prueba, recuerdo que era sobre “El árbol del conocimiento”. Después enganché con el profesor, y empecé a vincular lo que nos decía con mi proyecto profesional. Rescato que siempre nos instaba a ser mejores personas. Siento mucho agradecimiento hacia él. Al principio como me fue mal en la primera evaluación tuve un fuerte impulso por estudiar más. Después me empiezo a interesar y empieza a fluir el estudio. (Carmen).

En el caso de Alicia, se registra una experiencia significativa con la asignatura de teorías curriculares, destacando que la docente resultó una figura de identificación, que demostraba un alto dominio de la realidad educativa. Destaca que la docente formadora quien le enseñó a Alicia la relevancia de un enfoque situado para la comprensión del curriculum de educación parvularia.

Se indagaban en el ramo las teorías curriculares, y la docente las demostraba en sus experiencias en jardines. La profesora era *seca*<sup>5</sup>, tenía muchos conocimientos y había trabajado en sala. Conocía mucho de la educación parvularia. En ese momento pensaba, ¿Seré capaz? ¿Tomaré las mejores decisiones en torno al curriculum? Este ramo me permitió entender las racionalidades curriculares subyacentes y tener claridad para desempeñarme. (Alicia)

Otra huella relevante en el proceso de construcción identitaria es el desarrollo de las Tesis. En dos de las educadoras aparece como una huella significativa, asociada a las temáticas abordadas. En el caso de Romina, la investigación se vinculaba a las emociones, tema que se configura como parte de un proceso de búsqueda personal que data del inicio de los estudios de pregrado y que se proyecta hacia su ejercicio profesional actual.

Desde que ingresé a la U que me interesó el tema de las emociones. Afortunadamente mis docentes también se interesaban en el tema. Todo sumaba a mi curiosidad de aprendizaje. Ya desde tercer año ya tenía mi idea clara de investigación para mi tesis. Hice varias reflexiones(...)Sirve para pulir detalles y ayuda a la seguridad. (...) En mi construcción fue importante estar consciente de la manera en la que trabajo el desarrollo emocional en las niñas y niños, pero también del equipo. (Romina)

Por otra parte, Francia reporta la realización de su tesis en la temática de indagación científica. En un comienzo, la educadora percibe la tesis como una instancia poco relevante, indicando que se trataba de un *trámite* o exigencia curricular. Con posterioridad pudo revalorizar la instancia, ya que en su desempeño laboral evidencia la pertinencia del enfoque estudiado para su ejercicio docente.

---

<sup>4</sup> Se refiere a una evaluación insuficiente.

<sup>5</sup> Capacitada, sobresaliente

Fue una tesis aplicada. Trabajamos con Enseñanza de Ciencias Basadas en la Indagación (ECBI). Hubo momentos en que sentía miedo, por los plazos que teníamos que cumplir y no tener claro que íbamos a hacer. Reconozco que inicialmente estábamos indecisas y confundidas, quizás un poco perdidas. La tesis inicialmente no fue tan importante para mí, era más bien un trámite para obtener el título, pero posteriormente me tocó trabajar en ciencias y ahí revaloricé mi tesis. (Francia)

Las experiencias reportadas muestran una inquietud por desarrollar talentos artísticos como un componente esencial del ser educadora, ya sea integrado a la identidad y gustos personales, como en el caso de Romina y las artes escénicas, o por diferencia, a partir de experiencias negativas con las artes plásticas, como en el caso de Paola. Además, se visualiza la relevancia de contar con docentes significativos como figuras de identificación. Estos y estas docentes dan valor a sus asignaturas permitiendo la articulación entre teoría y práctica. Las emociones transitan desde la gratitud y admiración a la frustración, asociadas con el nivel de gratificación de cada experiencia.

Finalmente, se pueden observar procesos de tesis que dan sentido a la investigación como un proceso de indagación y profundización en una materia de interés, con una valoración contingente (Romina) por su motivación respecto a la temática o diferida (Francia), producto de su ejercicio profesional posterior.

### **La Formación Práctica: “Sentirse Educadoras”**

Un tercer tipo de huellas de la experiencia formativa, fueron las experiencias ligadas a los procesos de prácticas que se presentaban en distintos momentos de la FID: *iniciales* ( $n=4$ ), *intermedias* ( $n=3$ ) y *profesionales* ( $n=7$ ). Dichas instancias dan cuenta de aproximaciones a los escenarios reales de desempeño en centros educativos.

Respecto a las *prácticas iniciales*, estas son las primeras experiencias en instituciones educativas lo que permite clarificar su decisión vocacional. Estas experiencias están situadas en los primeros dos años de carrera y se centran en la observación e inserción al campo pedagógico. En estas instancias las educadoras contrastan las competencias requeridas en el contexto pedagógico con sus características personales, dando cuenta de escenarios altamente desafiantes. Este proceso implica un ejercicio de identificación inicial con el *habitus profesional* y, al mismo tiempo, la constatación de poseer las habilidades necesarias para cumplir con el rol.

Era un jardín particular que atendía niveles medios. Sentí miedo de enfrentarme a la realidad educativa de un contexto real y al trabajo con el personal docente. Me sentía invadiendo el trabajo de las educadoras. Tuve contacto con apoderados por primera vez. También sentí alegría al compartir con los niños y reafirmé que era lo que quería estudiar. (Francia)

El nivel de sala cuna era el de mayor desafío para mí. Creo que, porque todavía no era madre y veía a los bebés como indefensos, aún muy chiquitos. El nivel me generaba preocupación de realizar bien mi práctica... En esta práctica empecé a visualizarme como educadora. En estas situaciones uno pone en práctica lo teórico, y empieza a relacionar si las experiencias pedagógicas son un aporte o no. (Alicia)

Estas prácticas iniciales dan cuenta de contextos de alta necesidad en los que deben implementar los principios pedagógicos fundamentales de la educación parvularia, representados por la idea de llevar *la teoría a la práctica*. Las educadoras reflexionan dando cuenta de la fragilidad y dependencia que tienen los niños y niñas del nivel, en términos de sus necesidades de contención y la acción de

cuidado que propone su contexto próximo. Junto a lo anterior, está presente la imagen de tener que contar con *experiencias maternas* para anticipar el tipo de cuidado e interacciones requeridas, en especial en sala cuna. Alicia, por ejemplo, muestra su inquietud por garantizar el bienestar en niños y niñas.

Fue una tremenda posibilidad de aprendizaje (...) cuando la realicé tampoco tenía hijos, entonces, también ahí era un desafío mayor. En sala cuna pude descubrir las necesidades de los niños. Para mí el bienestar es fundamental en esa etapa, porque los niños son más dependientes del adulto, por lo que tengo que estar siempre atenta para que el niño esté en bienestar. (Alicia)

En el caso de Pamela, en su narrativa manifiesta la necesidad de experimentar una modalidad no convencional como el de las aulas hospitalarias. Se trató de una práctica de alto impacto emocional, en que la educadora se vincula con su propia biografía de resiliencia para sustentar su quehacer.

Era la primera práctica de la carrera y yo (...) la escogí ya que quería conocer una modalidad educativa diferente. Fue una práctica de alto impacto por las situaciones médicas de niños y niñas. Fue remecedor y doloroso. Me conmovió mucho por la alta necesidad de contención que tenían los niños, sentía que mi propia historia de vida me permitía mantenerme de pie y aportar algo en los procesos de los niños. Me afirmaba de mis propias experiencias. (Pamela)

La práctica inicial permite que Pamela elabore una posición personal ante aquellas situaciones dolorosas vividas por los niños y niñas. En el siguiente extracto se representa el proceso de reflexión crítica respecto a las políticas de cuidados y de formación en dichas materias:

Desarrollé una posición crítica ante las políticas sociales y al sistema de protección infantil estatal. También tuve que desarrollar autoformación ya que no tuvimos mucho acompañamiento de la universidad. (Pamela)

Las experiencias de las *prácticas iniciales* muestran un ejercicio de identificación con las características de la profesión, así como la proyección de un escenario docente en el que las educadoras se conectan con las necesidades de niños y niñas y con sus propias experiencias personales, vinculadas con el enfoque de derechos y las condiciones de bienestar. Se trata de experiencias movilizadoras con emociones calificadas por las educadoras como mayormente negativas (miedo, preocupación y dolor), que rompen con la visión idealizada inicial.

Por su parte, las *prácticas intermedias* constituyen experiencias en el contexto del tercer año de carrera. Se trata de huellas que muestran una reafirmación de su decisión vocacional y el desarrollo de una proyección al ámbito laboral al seleccionar áreas y espacios pedagógicos de su interés. Estas experiencias se dan en espacios comunitarios y/o familiares, generando la oportunidad de abordar escenarios pedagógicos no-tradicionales.

Esta práctica fue en tercer año, en un jardín familiar. Es la primera práctica en la que tengo un espacio para experimentar. Sentí nerviosismo, quería que las cosas resultaran bien. Quería alcanzar lo planificado. Sentí entusiasmo, alegría y cuando lograba cosas, mucha satisfacción. (María)

En la experiencia de Ivana se registran dificultades en la implementación de su práctica, debido a la ausencia de una contraparte pedagógica en el contexto de un jardín comunitario, lo que impide que continúe su práctica.

Fue una práctica intermedia en un jardín creado en la *toma*<sup>6</sup> de Peñalolén. Fue breve porque no tuve educadora guía. La práctica estaba enfocada a acompañar a los niños a través del buen trato (...) pudimos conversar y socializar con las madres cuidadoras de acuerdo con lo que sabíamos y a través de las acciones que hacíamos ellas aprendían y copiaban nuestras formas. Trabajaban allí estudiantes de práctica (...) y otras profesoras comprometidas, para que las mamás pudieran salir a trabajar.  
(Ivana)

El trabajo en contextos adversos en estas prácticas es interpretado como desafiante. No obstante, las educadoras perciben que en ese momento de su trayectoria formativa cuentan con más herramientas para su formación y aprendizaje. Este proceso refleja una aproximación reflexiva y con mayor nivel de agencia en temáticas complejas, como la educación de la resiliencia en contextos no institucionalizados, y también, la confirmación de la decisión vocacional.

Emerge la sensación de que ya estoy ejerciendo. Pienso en la necesidad de diferentes comunidades de tener espacio para sus hijos e hijas y me cuestiono el tema del acceso a la educación. En este hito, confirmo mi vocación y me doy cuenta de que me gustaba lo que estaba estudiando. (María)

Respecto a las *prácticas intermedias*, las huellas biográficas confirman su decisión vocacional, experimentando un fuerte sentido social y de enfoque de derechos, junto con el reconocimiento de la necesidad de generar espacios de cuidado que permitan la continuidad laboral de las madres. Se identifican emociones que van entre el nerviosismo, el entusiasmo y la alegría.

Finalmente, el espacio de la *práctica profesional* es fundamental para las educadoras. Siete de los ocho casos, la reafirman como una huella importante para su construcción identitaria. Las narrativas muestran un proceso de identificación de sí mismas como educadoras, empoderándose de la función pedagógica y proyectando tendencias hacia ámbitos de interés para el desempeño docente futuro.

Una profesora me habla del lugar y me intereso en hacer la práctica allí. Sentí ansiedad, temor al inicio. Luego, mayor seguridad y confianza en mí misma. Pude descubrir mis convicciones. Me sentí muy empoderada como educadora. Me sentí educadora. (Pamela)

Sentí satisfacción, alegría. Pensé este es el lugar en que quería desempeñarme, con ese tipo de papás, con ese tipo de niños...me gustaba lo social, era potente el entorno. Esta práctica fue fundamental para seguir el camino donde estoy hoy en día. (Ivana)

En esta instancia de formación práctica, las educadoras refieren desempeñarse con mayor autonomía, tomando decisiones pedagógicas y comprendiendo el sentido y profundidad del proceso de construcción identitaria. Se trata de un contexto significativo que se relaciona con instituciones y personas que generan una fuerte impronta, ofreciendo un conocimiento práctico que trasciende hacia la esfera de lo ético-político.

Entendí cómo se conectaba el hilo de eventos previos en mi formación. Todo cobró sentido. Para mí este jardín significó todo. Allí me crié como educadora, me formé en ese lugar, como mujer al compartir con las compañeras y las familias, como

---

<sup>6</sup> Se refiere a un asentamiento habitacional no regularizado.

profesional. Si no hubiese ido a ese lugar, me hubiese demorado en llegar a ser la educadora que soy hoy en día. (Pamela)

Para mí la directora de ese momento fue, y aún es, muy importante en mi desarrollo profesional. Es un pilar importante, un referente que me invita a ser lo que quería ser. Ver a la directora, me inspiró. Sentí una conexión profunda con los aprendizajes. (Carmen)

También en el espacio de la práctica profesional experimentan aprendizajes sustanciales como, por ejemplo, la mediación de aprendizajes y el trabajo con las familias. Las educadoras perciben diferencias entre cómo fueron abordados en las asignaturas de pregrado y lo que se realiza en el día a día en los centros educativos.

Esta práctica la realicé en un salón de medio mayor, recuerdo que fue en el primer semestre. (...) Aunque me costaba planificar, la directora me guiaba bien. Cada lugar donde uno va tiene su forma de planificar. En la universidad se detallan muchos los procesos, pero en la institución no es tan así. La directora me enseña a planificar de forma acotada. (María)

En el lugar de práctica, aprendí de todas mis compañeras. Aprendí de mediación, planificación y a desarrollar experiencias de aprendizaje. Profundicé en las Bases curriculares, y me di cuenta de que planificar en el jardín es diferente, es real, en la U es falso. (Carmen)

De esta forma, la experiencia de la *práctica profesional* es caracterizada como un *pilar* en el proceso de construcción identitaria de las educadoras en su proceso formativo. Estas huellas muestran un fuerte empoderamiento e identificación con la práctica docente, *sintiéndose educadoras* y experimentando con mayor autonomía su quehacer y proyectando sus intereses profesionales. Además, las educadoras señalan que en el escenario de práctica logran integrar y dar sentido a los aprendizajes de su paso por la carrera, gracias a la interacción con sus docentes, compañeras de práctica y educadoras/directoras en ejercicio. En general, se trata de experiencias emocionalmente satisfactorias, que transitan entre la ansiedad, la alegría y la satisfacción.

## Discusión

La presente investigación tuvo por objetivo analizar las huellas biográficas que un grupo de educadoras de párvulos experimenta en su paso por la universidad, dando cuenta de su proceso de construcción identitaria. De la narrativa de las educadoras emergen huellas vinculadas a tres grandes ámbitos: *experiencias personales*, *experiencias universitarias* y la *formación práctica* como espacio de aprendizaje.

Como primer ámbito de interés, las *experiencias personales* que se constituyen en huellas biográficas están asociadas a su primer contacto con la *vocación docente*, lo que las vincula a los sentidos de la profesión y al cuidado como “puertas de entrada” a la formación en educación parvularia. La vocación se asocia al proceso de análisis y evaluación de los propósitos que tiene el rol docente y de los propios atributos personales, lo que genera, a decir de Laursen (2004, en Dahl, 2018), compromiso con su elección profesional. Dicho compromiso requiere de un equilibrio entre la dimensión personal e institucional, al desarrollar características de resiliencia (Weatherby-Fell et al., 2019), persistencia y resistencia (Barron, 2016).

Además, de estos resultados emerge la relevancia del cuidado, en tanto experiencia movilizadora para las educadoras. Cuidar y sentirse cuidadas por su entorno familiar resulta un

componente relevante en su construcción identitaria, aspecto recogido en la investigación de Bainbridge (2015) y Robinson et. al (2018) en relación con el valor que tiene el componente personal en su construcción y toma de decisión vocacional. Lo anterior puede implicar la presencia de una serie de estereotipos de género, como la imagen de mujer-madre (González & Torres, 2022; Pinzón, 2016), lo que hace necesario problematizar el rol del cuidado infantil en la construcción de la identidad docente en la educación para la primera infancia. Para esto es necesario cuestionar la herencia de una sociedad patriarcal que tiende a desvalorizar la tarea del cuidado, al entrar en conflicto con los desafíos de profesionalización de quienes se desempeñan en el nivel (Dalli 2002, 2008; Poblete, 2020). En este sentido, concordamos con González y Torres (2022) en torno a la necesidad de desarrollar en la FID un lenguaje profesional crítico y con enfoque de género, que permita ampliar la noción de profesionalidad en la educación parvularia.

Los resultados muestran huellas biográficas que dan cuenta de una *negociación de sentidos* en el que está presente el idealismo y el altruismo en una primera parte de las trayectorias (Chong et al., 2011) las que, progresivamente, muestran trazas de compromiso (Laursen en Dahl, 2004), con riesgo potencial de convertirse, de acuerdo con la investigación de Poblete (2020), en sacrificio y postergación, situación que afecta el bienestar de las educadoras. Lo anterior revela la necesidad de abordar, por una parte, *el trabajo docente* y, por otra, *el cuidado de las infancias* en tanto construcciones histórico-sociales que ameritan ser articuladas en la formación inicial.

Un segundo componente relevante, son las *experiencias universitarias*, en donde las educadoras describen la importancia que tiene la *expresión artística* para el rol docente, dando cuenta de huellas positivas y negativas, según si el atributo artístico es sintónico (o no) con sus propias habilidades. Este hallazgo se vincula con las indagaciones de Bilir-Seyhan y Sakire (2018) y Mazepa-Domagala (2021), quienes señalan que el conocimiento y acompañamiento artístico y lúdico constituye una competencia relevante en el proceso formativo de las educadoras. Además, emergen huellas en relación con docentes significativos, quienes generan oportunidades para profundizar en el ethos de la educación parvularia, rescatándose su aporte en procesos de identificación con sus atributos pedagógicos y generando motivación al estudio. También se encuentra el *trabajo de tesis*, el que es valorado en función de los temas de indagación, dando cuenta de la necesidad planteada por Perines (2018) de incorporar la competencia investigativa en la FID.

Por último, *la formación práctica* aparece como el escenario privilegiado para la construcción identitaria, identificándose tres grandes fases: un proceso de *práctica inicial*, en los primeros dos años de la FID, espacio en el que prima la observación y en el que las educadoras evalúan su decisión vocacional y se identifican con la carrera; un segundo momento, de *prácticas intermedias*, caracterizado por sus primeras actuaciones pedagógicas y la confirmación de su vocación y rol; y un último momento, de *práctica profesional*, en donde experimentan *el ser educadoras*, ya en camino al ingreso al campo laboral. Estas transiciones en las huellas abordadas permiten dar cuenta de la emergencia del *self docente*, en la medida que ejercen el rol con mayor autonomía, integran el conocimiento pedagógico y experimentan la complejidad de la tarea docente, en la que destaca la emocionalidad del desempeño situado.

Como señalan Flores et al. (2022), Guevara (2019) y Vergara (2014) la formación práctica permite que las educadoras en formación se apropien de los saberes docentes, legitimando su quehacer. Lo anterior en la medida que estas prácticas sean bien planificadas y reflexionadas (Cretu, 2021; Del Río et al. 2011; Guevara, 2019; Vergara, 2014) constituyéndose en experiencias prácticas y situadas (Bainbridge, 2015) que colaboran a que “la profesión sea parte del self” (Dan & Simon, 2020, p. 40) y que los saberes pedagógicos *se encarnen* (Guevara, 2019). Lo anterior siguiendo a Dubar (2000) implica un proceso fundante en la socialización de las educadoras en tanto confluye la objetividad (los conocimientos de la profesión) y la subjetividad del quehacer profesional (emociones y experiencias emergentes). Atender a la emocionalidad de estas experiencias, según



Zembylas (2003), permite dar curso a la agencia docente, construyendo una pedagogía crítica y transformadora desde la articulación de los conocimientos (teóricos y experienciales) requeridos para la enseñanza.

Los resultados de esta investigación muestran el potencial que tiene la formación práctica para la construcción de la identidad profesional de las educadoras, develando desafíos en sus diseños. Por ejemplo, las educadoras en formación asignan valor a los contextos de las prácticas (condiciones de vulnerabilidad y pobreza, por ejemplo) o a la elección de lugares de prácticas considerando sus propios intereses (hospitales, comunidades entre otras). Además, se observa la oportunidad de afianzar los procesos de acompañamiento y tutorías de práctica, desde el rescate que hacen las educadoras de las relaciones de colaboración tanto con docentes tutores como con las educadoras de las instituciones de práctica, quienes son centrales en la formación docente. Lo anterior es consistente con la investigación de Vanegas y Fuentealba (2019) quienes señalan la relevancia de contar con una formación práctica de complejidad progresiva en el que exista (1) identificación con la profesión, (2) procesos de subjetivación de las características propias del o la docente (identización) y (3) abordaje de situaciones que les generen tensión.

Además, se da cuenta de algunas tensiones entre la formación de las asignaturas del pregrado y lo que ocurre en las instituciones educativas donde realizan la formación práctica, por ejemplo, la diferencia en la forma de planificar o interactuar pedagógicamente. Este último ámbito es consistente con la investigación de Bainbridge (2015) y de Del Río et al. (2011) quienes denuncian una contradicción entre lo que las educadoras en formación experimentan en las prácticas y en el resto de la FID. En este sentido, reconocer la relevancia de las “huellas” que deja la formación práctica, supone revalorizar el rol del *conocimiento práctico* en su socialización laboral. Por ejemplo, Cretu (2021) identifica los siguientes conocimientos generados en la práctica: la planificación, las relaciones profesionales y el desarrollo de habilidades y actitudes personales y profesionales, así como conocimiento sobre el sistema educativo.

De esta forma, el abordaje de las tensiones y huellas biográficas constituye una oportunidad para resignificar la propia experiencia promoviendo la integración de las distintas dimensiones del aprendizaje y desarrollo humano (lo personal y profesional, lo teórico y lo práctico, lo emocional y cognitivo) en el proceso de llegar a ser docente. Elaborar y comprender las moralejas (Bruner, 1994) de estas experiencias emocionalmente movilizadoras, está en consonancia con lo indicado por Flores et al. (2022), Galaz (2011) y Bainbridge (2015) en cuanto a la necesidad de estimular la integración conceptual e incorporar la subjetividad desde una perspectiva de aprendizaje en la FID. Lo anterior permitirá trascender la lógica estandarizada de las políticas educativas para, así, favorecer procesos formativos desde la comprensión profunda de aquellas situaciones que afectan el quehacer docente cotidiano.

La integración de estas temáticas en la formación docente brinda la posibilidad de tematizar las tensiones ligadas al profesionalismo de las educadoras del nivel desde una mirada situada, activa y transformadora (López, 2013; Moloney et al., 2019, Scherr y Johnson, 2017) abordando las creencias sobre lo que implica ser docente (Vergara, 2014) en escenarios laborales de alta complejidad e incertidumbre (Figueroa-Céspedes et al., 2022b; González et al., 2021). Lo anterior se vincula a la necesidad planteada por Concha-Díaz et al. (2022), Espinosa (2016) y Robinson et al. (2021) de articular la FID y el desarrollo profesional docente, a través de sistemas de inducción que acompañen reflexivamente su entrada a los contextos laborales, cuestión que desafía la implementación de la carrera docente en educación parvularia (MINEDUC, 2016).

## Conclusiones

Como primera conclusión, la *formación práctica* corresponde a la huella biográfica más valorada por las educadoras participantes en la construcción de su identidad docente. Se identifican además *huellas personales*, ligadas a la cuestión vocacional y al cuidado de la infancia y huellas de la *experiencia universitaria*, vinculadas con la expresión artística, docentes significativos y la investigación de tesis.

Las huellas biográficas analizadas muestran experiencias emocionalmente movilizadoras que abarcan desde la alegría hasta la incomodidad y la ansiedad. Las *experiencias personales* se asocian a emociones positivas, las experiencias universitarias predominantemente a emociones neutras, mientras que las huellas ligadas a la *formación práctica* dan cuenta de emociones negativas en *las prácticas iniciales e intermedias*, para evolucionar a mayores grados de satisfacción y emocionalidad positiva, en la medida que aumentan los niveles de agencia y experimentación pedagógica en la *práctica profesional*.

Otro aspecto relevante es que las educadoras experimentadas reconstruyen narrativamente sus memorias planteando una serie de temas que convendría atender: la vocación docente y cuidado, los roles de género y el profesionalismo, la resiliencia ante situaciones desafiantes, el bienestar y el rol del *otro* en la construcción identitaria. Esta indagación es una oportunidad de informar a la FID, pero al mismo tiempo permite explorar implicancias en el desarrollo profesional docente de las educadoras, considerando sus propias voces y experiencias.

Por último, resulta necesario considerar en la FID el desarrollo de iniciativas investigativas y curriculares que permitan comprender las experiencias de aprendizaje de las educadoras en formación, bajo una mirada de construcción identitaria. Para esto se requiere fomentar aproximaciones que incorporen la subjetividad docente buscando su procesamiento e integración en escenarios colaborativos (González et al., 2021; Guevara, 2019; Olave, 2020; Vergara, 2014). En otras palabras, se precisa que la FID incorpore las narrativas docentes en el proceso formativo, problematizando aquellas experiencias movilizadoras desde un enfoque dialógico (Figueroa-Céspedes, 2019), evaluando las estrategias empleadas (Hareven & Masoaka, 1988) y expandiendo sus enseñanzas a sus distintas comunidades de práctica (universidades, jardines, escuelas, familias, etc) para alcanzar los propósitos transformadores de la pedagogía para la primera infancia.

## Agradecimientos

Agradecemos especialmente a las educadoras participantes de este estudio, por su confianza y generosidad al compartir sus historias de vida. Valoramos también los comentarios de los/as evaluadores/as anónimos de este artículo.

## Referencias

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., & Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 287-303. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200017>
- Al-Khatib, A. J., & Lash, M. J. (2017). Professional identity of an early childhood Black teacher in a predominantly White school: A case study. *Child Care in Practice*, 23(3), 242-257. <https://doi.org/10.1080/13575279.2016.1188766>
- 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>

- Arteaga, P., Herмосilla, A., Mena, C., & 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>.
- Bainbridge, A. (2015). *On becoming an education professional: A psychosocial exploration of developing an education professional practice*. Palgrave MacMillan.
- Balderas, I. (2013). Propuesta de guion de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (6), 73-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275923>
- Barron, I. (2016). Flight turbulence: The stormy professional trajectory of trainee early years' teachers in England. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 325-341. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1204906>
- Bilir-Seyhan, G., & Sakire, O. K. (2018). Early childhood pre-service teachers' views about visual arts education and aesthetics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(73), 131-148. <https://ejer.com.tr/early-childhood-pre-service-teachers-views-about-visual-arts-education-and-aesthetics/>
- Bruner, J. (1994). The "remembered" self. In U. Neisser & R. Fivush (Eds.), *The remembering self: Construction and accuracy in the self narrative* (pp. 41-54). Cambridge University Press.
- Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Emerging professional teacher identity of preservice teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Concha-Díaz, V., Jornet, J., & Bakieva, M. (2022). Panorama general sobre formación inicial y empleabilidad de docentes de EAPI en Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 75-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.531401>
- Consejo Nacional de Educación (CNEDJ). (2020). *Informe tendencias de estadísticas de educación superior por sexo*. [https://www.cned.cl/sites/default/files/2020\\_informe\\_matricula\\_porsexo\\_0.pdf](https://www.cned.cl/sites/default/files/2020_informe_matricula_porsexo_0.pdf)
- Cretu, D. M. (2021). Practicum in early childhood education: Student teachers' perspective. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(1), 261-278. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1Sup1/395>
- Dahl, K. K. B. (2018). Mo(ve)ments in professional identification: Achieving professional identity and becoming a teacher in Danish and Kenyan teacher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1508333>
- Dalli, C. (2002). Constructing identities: Being a "mother" and being a "teacher" during the experience of starting childcare. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/13502930285208971>.
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: Towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 171-185. <https://doi.org/10.1080/13502930802141600>
- Dan, A., & Simon, E. (2020). Professional identity of kindergarten teachers. *London Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 20(4). [https://journalspress.com/LJRHSS\\_Volume20/926\\_Professional-Identity-of-Kindergarten-Teachers.pdf](https://journalspress.com/LJRHSS_Volume20/926_Professional-Identity-of-Kindergarten-Teachers.pdf)
- Del Río, M., Lagos, C., & Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 149-166. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100008>
- Denzin, N. K. (1989) *Interpretive interactionism*. Sage.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

- Espinosa, B. (2016). La formación docente inicial (FID) en educación parvularia: Desatar nudos. *Revista Enfoques Educativos*, 12(1), 69-80. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/43446>
- Eurofound. (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services: A systematic review*. Publications Office of the European Union. [https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_publication/field\\_ef\\_document/ef1469en.pdf](https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1469en.pdf)
- Figueroa-Céspedes, I. (2019). El profesionalismo dialógico como recurso para la construcción de un rol docente transformador. *Paideia*, (64), 143-165. <https://doi.org/10.29393/Pa64-6PIFC10006>
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P., & Madrid, A. (2022a). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su formación inicial docente. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 45-67. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1225>
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P., & Madrid, A. (2022b). Ser educadora de párvulos en tiempos de incertidumbre: Desafíos para su desarrollo profesional en contexto COVID-19. *Ciencias Psicológicas*, 16(2). <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2692>
- Flores, C., Alvarado, T., Gutiérrez, T., & Medel, S. (2022). Saberes pedagógicos para la enseñanza infantil desde la perspectiva de personas educadoras de infantes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 4-35. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i1.47433>
- Freeman, D., (2001). Second language teacher education. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 72-79). Cambridge University Press.
- Furlong, C. (2013). The teacher I wish to be: Exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 68-83. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.678486>
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿Facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 89-107. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>.
- González, O. E., Castellanos, M. T., & Bolaños, J. I. (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>
- González, C., & Torres, B. (2022). Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías. *Revista Educación*, 46(2), 100-113. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47948>.
- Güelman, M. (2013). Las potencialidades del enfoque biográfico en el análisis de los procesos de individuación. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (5), 56-68.
- Guevara, J. (2019). *Transmitir el oficio de enseñar: La formación de docentes para el nivel inicial*. Teseo Press.
- Lara, B., Henríquez, V., & Villarroel, Y. (2020). Voces en la identidad de estudiantes de profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(39), 213-223. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939lara-subiabre12>
- Lavina, L. (2019). Peeling away the red apple: Seeing anew the images shaping teachers' identities. In A. Salamon & A. Chng (Eds.), *Multiple early childhood identities* (pp. 65-81). Routledge.
- López, S. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Sinéctica*, (41), 2-17. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200007&lng=es&tlng=es).

- Mazepa-Domagala, B. (2021). The model of specialised artistic competences of early childhood teachers. Conceptual approach. *The New Educational Review*, 1, 161-173.  
<http://doi.org/10.15804/tner.2021.63.1.13>
- Ministerio de Educación. (2015). *Ley 20.835. Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales*. <http://bcn.cl/2fbpo>
- Ministerio de Educación. (2016). *Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. <https://bcn.cl/2f72c>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares de la educación parvularia*. MINEDUC.  
[https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018-1.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf)
- Moloney, M. (2010). Professional identity in early childhood care and education: Perspectives of pre-school and infant teachers. *Irish Educational Studies*, 29(2), 167–187.  
<https://doi.org/10.1080/03323311003779068>.
- Moloney, M., Sims, M., Rothe, A., Buettner, C., Sonter, L., Waniganayake, M., Opazo, M., Calder, P., & Girlich, S. (2019). Resisting neoliberalism: Professionalisation of early childhood. *Education and Care Education*, 8(1), 1-10. <http://doi.org/10.11648/j.ijeedu.20190801.11>.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.  
<https://www.redalyc.org/pdf/741/74124948006.pdf>
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Pardo, M., & Adlerstein, C. (2015). *Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Chile*. Proyecto Estrategia Regional Docente OREALC/UNESCO.  
<http://ceppe.uc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2012/Informe-Primera-Infancia-CHILE.pdf>
- Pardo, M., & Adlerstein, C. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Documento de Trabajo Para La Estrategia Regional Sobre Docentes OREALC - UNESCO. Secretaría Técnica Estrategia Regional sobre Docentes/UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245157_spa)
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, (34), 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Piani, M. (2019). Huellas biográficas de experiencias educativas en la conformación de subjetividades políticas. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), 207-224.  
[https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i18.602](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.602)
- Pinzón, L. (2016). Romper estereotipos de género en la identidad profesional docente: una propuesta de paz. *Educación y Ciudad*, (31), 71-81.  
<https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1610>
- Pizarro, P., & Espinoza, V. (2016). ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos estándares de la educación de párvulos en Chile. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(1), 152–167. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.383>.
- 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, M., Tejada, J., & Blanch, S. (2018). ¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas. *Perspectiva*

- Educacional: Formación de Profesores*, 57(3), 104-130. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.766>.
- Robinson, M., Tejada, J., & Blanch, S. (2021). La maestra de educación infantil en sus primeros años de trabajo: de la formación inicial al ejercicio de la profesión. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.8>
- Rust, F., & Burcham, J. G. (2013). Early childhood teacher education: Why does it matter? How does it matter? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.758531>
- Sarceda, C. (2017). La construcción de la identidad docente en educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, (30), 281-300. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.016>
- Scherr, M., & Johnson, T. (2017). The construction of preschool teacher identity in the public school context. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1-11. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1324435>
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Susinos, T., & Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(2), 157-171. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5447/5885>
- Vanegas, C., & Fuentealba, 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>
- Vergara, M. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes*, (41), 111-120. <https://doi.org/10.17227/01212494.41pys111.120>
- Weatherby-Fell, N., Duchesne, S., & Neilsen-Hewett, C. (2019). Preparing and supporting early childhood pre-service teachers in their professional journey. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 621-637. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-019-00340-4>
- Zembylas, M (2003) Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>

## Sobre los Autores

### Ignacio Figueroa-Céspedes

Universidad Diego Portales (Chile)

[ignacio.figueroa@mail.udp.cl](mailto:ignacio.figueroa@mail.udp.cl)

Doctor en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Magister en Desarrollo Cognitivo con Mención en Evaluación Dinámica de la Propensión al Aprendizaje (Universidad Diego Portales de Chile, Instituto Feuerstein de Israel). Psicólogo, Universidad de Santiago, Chile. Es académico e investigador del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Sus principales líneas de investigación son: Aprendizaje y desarrollo profesional docente; Identidad Docente; Interacciones Pedagógicas e Inclusión Educativa.

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

### Paula Guerra Zamora

Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)

[pguerra@ucsh.cl](mailto:pguerra@ucsh.cl)

Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica (Chile). Magister en Educación por la Pontificia Universidad Católica (Chile). Psicóloga por la Universidad de Valparaíso (Chile). Es académica e investigadora del Centro de Investigación Para la Transformación Socioeducativa (CITSE) de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Sus principales líneas de investigación: Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente, Aprendizaje Colaborativo y Prácticas reflexivas.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8180-3101>

## Sobre los Editores

### **Ezequiel Gomez Caride**

Universidad de San Andrés (Argentina)

[egomezcaride@udesa.edu.ar](mailto:egomezcaride@udesa.edu.ar)

Doctor en Curriculum e Instrucción por la Universidad de Wisconsin Madison. Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor en Ciencias de la Educación y Maestro de Educación Primaria por la Pontificia Universidad Católica Argentina. Obtuvo la beca de postgrado Fulbright y la beca Weinstein Distinguished Fellowship del Jewish Center de la Universidad de Wisconsin-Madison. Es profesor investigador tiempo completo de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Sus principales áreas de interés están ligadas a la identidad docente, profesores destacados, reforma educativa global y discursos religiosos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7434-9852>

### **José Weinstein Cayuela**

Universidad Diego Portales (Chile)

[jose.weinstein@udp.cl](mailto:jose.weinstein@udp.cl)

Profesor Titular de la Facultad de Educación. Sociólogo (Universidad de Chile). Doctor en Sociología (Universidad Católica de Lovaina, Bélgica). Su docencia se concentra a nivel de doctorado, magíster y pregrado. Tiene una vasta experiencia en el servicio público, habiendo sido Subsecretario de Educación, primer Ministro de Cultura del país, tras la creación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, consejero del Consejo Nacional de Educación. Cuenta con más de 60 publicaciones en libros y revistas en las temáticas de educación, juventud, cultura y pobreza. Su área de investigación se focaliza en temas de liderazgo educativo, mejora escolar y políticas docentes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4193-4550>

### **Paula Louzano**

Universidad Diego Portales (Chile)

[paula.louzano@udp.cl](mailto:paula.louzano@udp.cl)

Graduada de Pedagogía, Universidad de São Paulo, Brasil. Magíster en Educación, Universidad de Stanford, Estados Unidos. Doctora en Educación, Universidad de Harvard, Estados Unidos. Postdoctorado, Universidad de São Paulo, Brasil. Actualmente es la Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Antes de asumir el decanato, se desempeñó como directora del programa PED Brasil de la Universidad de Stanford, un programa de formación de profesores en convenio con 6 universidades de Brasil. Además, es miembro del equipo de trabajo sobre profesores de la UNESCO, organismo donde también trabajó como consultora en temas educacionales por tres años en Santiago. Anteriormente, fue profesora de la Universidad de São Paulo e investigadora en distintos organismos relacionados con políticas educacionales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7803-1160>

**Número Especial**  
**Subjetividades Docentes en América Latina:**  
**Perspectivas y Análisis**

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 87

8 de agosto 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.