

## Neoliberalismo e identidades perdidas en educación infantil

### Neoliberalism and lost identities in early childhood education

Garrido-González, Lorena

Universidad Católica del Maule/Universidad Bernardo O'Higgins, Chile

lorgarrido@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3860-3854>

Vallejos-Silva, Natalia

Universidad Bernardo O'Higgins, Centro de Estudios Históricos y Humanidades, Chile

natalia.vallejos@ubo.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-0957-9517>

### Resumen

Este artículo analiza cómo se construye, define y resignifica generacionalmente la identidad profesional de la educadora o el educador de párvulos, en diálogo con las concepciones de procesos enseñanza-aprendizaje e infancia bajo las características socioculturales del contexto chileno, considerando los cambios sociopolíticos provocados por el modelo neoliberal. Bajo una mirada cualitativa, entre los meses de marzo y mayo del 2025 se aplicaron dos entrevistas en profundidad a tres educadoras de párvulos en distintas etapas de su desarrollo profesional docente. Las entrevistas fueron transcritas con apoyo de Smart Noter – Al Note Taker y analizadas inductivamente mediante la técnica de análisis de contenido con apoyo del programa ATLAS.ti 23. Los resultados dejan entrever una progresiva subordinación del quehacer pedagógico a la consecución de resultados de aprendizaje, lo que ha afectado la noción de infancia y las prácticas docentes, desplazando el valor

del juego dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se concluye que las políticas educativas actuales han reconfigurado el ethos profesional de las educadoras, reproduciendo una lógica que invisibiliza la diversidad y complejidad de la infancia y tiende a la homogenización de las situaciones de aprendizaje en un ambiente escolarizado.

**Palabras clave:** educación infantil, identidad docente, neoliberalismo, infancia.

### **Abstract**

This article analyzes how the professional identity of the early childhood educator is constructed, defined and resignified generationally, in dialogue with the conceptions of teaching-learning processes and childhood under the sociocultural characteristics of the Chilean context, considering the sociopolitical changes provoked by the neoliberal model. Under a qualitative approach, between March and May 2025, two in-depth interviews were conducted with three early childhood educators at different stages of their professional development as teachers. The interviews were transcribed with the support of Smart noter IA and inductively analyzed using the content analysis technique with the support of the ATLAS.ti 23 program. The results reveal a progressive subordination of pedagogical work to the achievement of learning results, which has affected the notion of childhood and teaching practices, displacing the value of play within the teaching-learning process. It is concluded that current educational policies have reconfigured the professional ethos of educators, reproducing a logic that makes invisible the diversity and complexity of childhood and tends to homogenize learning situations in a school environment.

**Keywords:** early childhood education, teacher identity, neoliberalism, childhood.

**Recibido:** 12 de julio de 2025 - **Aceptado:** 17 de agosto de 2025

## 1. Introducción

Históricamente, los modelos políticos y sociales han impactado fuertemente la educación, volviéndose un medio para traspasar ideales y valores a las culturas subyacentes (Larraín, 2001). Lo anterior, debido a que la educación —de manera consciente o inconscientemente— apunta a la «modificación del comportamiento individual o social de las personas, lo que conlleva, por parte del educando, la interiorización de una serie de valores e ideales que la sociedad considera importante preservar para garantizar su perennidad» (Castillo y Gamboa, 2012: 56).

En el caso de Chile, la Constitución política de 1980 plasmó una ideología neoliberal que implicó la restricción del rol del Estado en diversas acciones, entre ellas la educativa, bajo el argumento de que su intervención podría transgredir los derechos individuales y constitucionales de las personas (Gutiérrez, 2019; Pulido-Montes y Lázaro, 2021). Asimismo, se realizó una modificación al currículo nacional, asociada a la represión política y el control, llevando la enseñanza progresivamente a

una formación instrumental y operativa, debiendo los docentes comenzar a trabajar en base a estándares regulados, naturalizando la medición de resultados como sinónimo de calidad educativa (Díez, 2010; Horcas et al., 2018).

## 2. Identidad profesional docente

La identidad profesional es una construcción subjetiva de las personas, influida por múltiples factores de naturaleza interna (experiencias personales y vivencias individuales) y externa (contextos sociales, culturales y políticos), conceptualizándose como un fenómeno multifactorial y multidimensional (Morales y Tobarda, 2021; Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011). En el ámbito educativo implica la edificación del yo profesional de la educación, en un proceso continuo de interpretación y redefinición dentro de la conceptualización de un desarrollo profesional docente, el cual se inicia explícitamente desde el ingreso a la formación universitaria (Alcina y Masardo, 2021; Cuadra-Martínez et al., 2021; Vanegas y Fuentealba, 2019).

La figura 1 muestra las múltiples conexiones que pudiesen colaborar en la construcción identitaria del ser docente, «entendida desde una aproximación sociocultural, como una actividad mediada por instrumentos o herramientas culturales internalizadas en permanente tensión entre un polo de procesos socioculturales y un polo de funcionamiento individual» (Calderón y Sebastián, 2021: 3), en el marco del desarrollo profesional docente.

**Figura 1: Modelo de construcción identitaria del ser docente**



Fuente: Elaboración propia a partir de Alcina y Masardo, 2021; Ávalos 2014; Canton y Tardif, 2018; Cuadra-Martínez, 2021; Morales y Tobarda, 2021; Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011.

Al observar la Figura 1, se distinguen varios aspectos claves que colaboran en la construcción de la identidad profesional docente. Entre ellos, elementos socioculturales que afectan en el yo personal (valores, creencias y concepciones, entre otros). En otras palabras, se reconoce que el medio donde se desenvuelven las personas puede moldear su forma de pensar (Zarate, 2015), por lo que la Formación Inicial Docente (FID) debe poner especial atención en el discurso y formas de trabajo con las y los futuros profesionales, sobre todo para el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que constituye un elemento clave para la identización (Garrido-Gonzalez y Flores-Meza, 2025).

Con la implementación del neoliberalismo en Chile a partir de los años 80 en adelante, la identidad profesional de los y las docentes progresivamente se ha visto violentada y contravenida, especialmente en su capacidad de pensar y decidir. Una de las expresiones más decisivas de dicho proceso ha sido la materialización de políticas inspiradas en la Nueva Gestión Pública (NGP), que introdujeron una «política de evaluación e incentivos como un

dispositivo subjetivante» (Sisto, 2012: 37). Esta lógica impuso un perfil docente centrado en la eficacia, productividad y la adhesión a metas cuantificables asociadas a resultados de aprendizaje como sinónimo de calidad, transformando la forma de percibirse y de actuar profesional, e idealizando moldes identitarios (Ortiz-Mallegas et al., 2024) ajenos a la pedagogía de la niñez (Fernández y Falabella, 2023). De esta manera, la NGP constituye un dispositivo específico que acentúa el giro neoliberal en la educación (Bellei, 2015).

Al alero del neoliberalismo, la sociedad chilena postmoderna deconstruyó (Derrida, 1967) la identidad docente incorporando un sistema de creencias donde el juicio de valor sobre la labor profesional de los y las docentes se fundamenta en los niveles de aprendizaje demostrados por el estudiantado (Santelices et al., 2015), sin considerar la afección de otros elementos de la vida humana que se requieren visibilizar. Entre estos destacan: condiciones sociales (vulnerabilidad, protección social, violencia de género, pobreza, etc.) y condiciones laborales (tiempo, recursos, posibilidades de trabajo colaborativo, entre otros).

En la actualidad, lo anterior se ve reflejado a través de la ley N.º 20.903/2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile; y N.º 21.625/2023, que establece un sistema único de evaluación docente. Ambas construyen un entramado que contempla un sistema de remuneración capitalista-neoliberal que vincula los resultados obtenidos por cada profesional dentro de la carrera docente y su remuneración. Esta evaluación contempla un portafolio pedagógico,<sup>1</sup> y una prueba de Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (ECEP),<sup>2</sup> siendo el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] y la Agencia de Calidad de la Educación, las instituciones gubernamentales vinculadas a estas mediciones.

### **3. Identidad profesional docente del educador o la educadora de párvulos**

Desde 1860, el *ethos* que formó la construcción identitaria de las maestras infantiles —educadoras de párvulo en el contexto chileno— apuntó a una sólida base teórica filosófica, psicológica y pedagógica, orientada a

responder a las necesidades e intereses de la niñez, especialmente de los sectores excluidos y/o vulnerados del país (Fleming, 2007).

Su propuesta pedagógica contempló una visión de la enseñanza y el aprendizaje basada en el juego, la alegría y la preocupación por el desarrollo de los educandos (Rebeco, 2012). «Los educadores de base, [...] imaginaban plena libertad de ensayo y creatividad de todas y cada una de las educadoras que estaban en las aulas» (Adlerstein, 2012: 33) y confiaban en la labor que se desarrollaba en las salas infantiles. Esta situación se mantuvo hasta el gobierno de Salvador Allende (1970-1973), quien «continuó con la preocupación por la educación parvularia como política que permitía igualar derechos tanto de niños y niñas, como de mujeres trabajadoras. En 1972 la JUNJI [...] atendían a 8.700 niños entre cero y seis años» (Poblete y Falabella 2020: 30)

Con el golpe de Estado cívico-militar de 1973 y la progresiva incorporación del modelo neoliberal en la educación chilena, la educación parvularia adquirió abruptamente un carácter asistencialista, perdiendo relevancia en

su dimensión pedagógica (Adlerstein, 2012; Caiceo, 2020). Ahora bien, cabe destacar que la incorporación de dicho modelo en la educación —y particularmente en el nivel de educación parvularia— no ha sido un proceso homogéneo, sino que ha transitado por distintas etapas. Estas incluyen un primer momento de férrea adhesión hacia los principios neoliberales de los Chicago Boys (1974-1982), en el que «surgen los primeros cimientos de la NGP<sup>3</sup>» (Falabella, 2015: 703), seguido de una intensificación de políticas económicas tendientes a la privatización de empresas estatales y servicios sociales—entre ellos la educación (1985 en adelante)—, y de una consolidación bajo los gobiernos democráticos que, en el marco de la educación, se ha traducido en una tecnificación del sistema (Falabella, 2015).

Como consecuencia de lo anterior, el concepto de calidad entró disruptivamente al nivel y comenzó a correlacionarse con objetivos de primer ciclo básico. Ello condujo a una estandarización y homogenización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Peralta, esta situación «socava radicalmente

el enfoque holístico de la primera educación [...] se están destrozando las bases y el sentido de la educación de la primera infancia» (2012: 70), dejando de lado la mirada de los niños y las niñas como personas únicas e indivisibles. Para Fernández y Falabella, bajo la mirada neoliberal «no hay un consenso que entienda a la educación inicial como un derecho de todo niño y niñas desde su nacimiento» (2023: 15).

En consecuencia, las particularidades individuales de los educandos al momento de aprender resultaron invisibilizadas en función de los logros esperados, tal y como se observa en la Figura 2.

**Figura 2: Implicancias del modelo neoliberal en educación parvularia**



Fuente: Elaboración propia a partir de Adlerstein, 2012; Caiceo, 2020; Pardo et al., 2021; Fernández y Falabella, 2023; Poblete y Falabella, 2020.

Las educadoras y los educadores de párvulos modificaron su *ethos* de antaño, quitando peso al juego libre y/o espontáneo para enfocarse en el logro de objetivos de aprendizaje, lo que «implicó una concepción técnico-metodológica del ejercicio docente, lejana a los contenidos teórico-científicos del conocimiento» (Poblete y Falabella, 2020: 31). Con los años, ello condujo a una ruptura gradual de los límites pedagógicos contemplados para la enseñanza en educación infantil, provocando una preocupación por «la hiperescolarización» presente en las aulas (Pardo et al., 2021: 146). En efecto, el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) señala categóricamente que «el nivel de párvulos tiene un problema de identidad dentro del sistema educacional y ha adquirido los objetivos de los niveles de enseñanza básica mediante una lógica instrumental» (2017: 4).

El modelo neoliberal y las demandas sociales han conducido a un «estrechamiento del currículum y un retroceso en la autonomía profesional de las educadoras» (Fernández y Falabella, 2023: 15), llevando a los docentes a centrar la enseñanza en intereses y necesidades

ajenas a la niñez. Poblete y Falabella (2020) agregan que la sobreescolarización centrada en un adultocentrismo ha colaborado en la pérdida de la esencia del nivel, especialmente la esencia del juego como principal estrategia metodológica, dejando de lado el aprender junto con los niños y las niñas, «respetando su ser íntimo, conocer y encausar sus capacidades en la búsqueda de la armonía consigo mismo y con su medio natural y social» (Alarcón, 2012: 9).

En la actualidad, aun cuando existen investigaciones sobre identidad profesional docente (Alsina y Masardo, 2021; Calderón y Sebastián, 2022; Cantón y Tardif, 2018; Cuadra-Martínez et al., 2021; González y Torres, 2022; Marín-Suelves et al., 2021; Olivares et al., 2020; Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011) persisten vacíos de conocimiento y reflexión en torno a la resignificación de la identidad profesional docente del educador de párvulos a partir de sus testimonios y voces de manera generacional que sitúen estos relatos como fuente de conocimiento (Cuevas y Pérez, 2009; González-Fernández et al., 2019; Pardo et al., 2021; Rojas, 2020). Bajo tal

consideración, esta investigación pretender ser un aporte que contribuya a enriquecer la discusión sobre el tema.

#### 4. Metodología

Este estudio se realizó bajo el paradigma cualitativo-interpretativo (Vain, 2012) buscando «comprender la realidad a partir de las propias narraciones, visiones y significados otorgados por las personas participantes en la investigación» (Marín-Suelves et al., 2021: 128). El proyecto buscó responder a las siguientes interrogantes: 1) ¿Cómo se ha construido y transformado la identidad profesional del educador de párvulos a lo largo de distintas generaciones, en relación con el contexto chileno?; 2) ¿Qué concepciones de infancia expresan los educadores de distintas generaciones, y qué cambios o continuidades se observan en sus discursos?; 3) ¿Cómo se relacionan las concepciones de infancia con la identidad profesional del educador de párvulos en sus prácticas educativas actuales?

El objetivo general que orientó esta investigación fue analizar cómo se construye, define y

resignifica la identidad profesional del educador y la educadora de párvulos generacionalmente, en diálogo con las concepciones de procesos enseñanza-aprendizaje e infancia bajo las características socioculturales del contexto chileno.

En relación con las preguntas formuladas se plantearon los siguientes objetivos específicos: 1) Describir las transformaciones generacionales en la identidad profesional del educador de párvulos, considerando las experiencias formativas y laborales de tres generaciones de educadoras en el contexto chileno; 2) Caracterizar las nociones de infancia expresadas por las educadoras, identificando continuidades y cambios en su visión de la niñez y su rol en los procesos educativos; y, por último, 3) Identificar la manera en que se articula la identidad profesional y la concepción de infancia en las prácticas pedagógicas de las educadoras.

Como estrategia para recoger información, entre los meses de marzo y mayo del año 2025 se aplicaron dos entrevistas en profundidad a tres participantes. La muestra estuvo conformada

por una educadora de párvulos jubilada el año 2012, una educadora de párvulos egresada el 2001 que actualmente se encuentra en ejercicio y una estudiante de último año de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de una universidad chilena, todas mujeres; acorde al Centro de Estudios Ministerio de Educación [CEM] (2022), el 73% de los docentes del sistema educacional chileno son mujeres, subiendo al 99,1% en el nivel de educación parvularia.

En cuanto a la elección de los sujetos de estudio, esta se realizó mediante muestreo intencional de intensidad (Patton, 2015), cuyo valor radica en la riqueza de las personas, ya sea por su experiencia, vivencias personales, conocimientos, entre otros, sin ser atípicos. Para la selección de los sujetos participantes se definieron los siguientes criterios de inclusión: 1) Diversidad intergeneracional de las participantes; 2) Haber recibido sus estudios en universidades chilenas; y 3) En el caso de las educadoras que pasaron por aula o aún están en el ejercicio de su labor, tener una experiencia en aula mínima de 15 años.

**Tabla 1: Característica de las participantes**

|               | Edad    | Año de egreso a la universidad | Años de experiencia en aula |
|---------------|---------|--------------------------------|-----------------------------|
| Educadora NN1 | 73 años | 1988                           | 38 años                     |
| Educadora NN2 | 47 años | 2001                           | 24 años                     |
| Educadora NN3 | 22 años | 2025                           | 0 años                      |

Fuente: Elaboración propia.

Para recoger datos se utilizó la entrevista en profundidad, ya que permite «adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado» (Robles, 2011: 40). En ese sentido, se consideró una estrategia adecuada, pues permite analizar cómo se construye, define y resignifica la identidad profesional del educador y la educadora de párvulos bajo la mirada de las participantes. Cabe destacar que la primera entrevista se realizó de manera presencial y tuvo una duración promedio de 90 minutos. La segunda se llevó a cabo de manera online y su duración promedio fue de 65 minutos. En cada sesión, las participantes tuvieron la posibilidad de mostrar fotografías que consideraban relevantes y que traían a su mente vivencias en el contexto de su labor como profesional o futura profesional (Harper, 2002).

El guion de las entrevistas se diseñó en función de los objetivos de la investigación, considerando los siguientes tópicos: 1) Identidad profesional del educador de párvulos y

contexto sociopolítico; 2) Mirada de infancia; y 3) Articulación entre identidad y noción de infancia. La participación de las educadoras fue voluntaria y firmaron un consentimiento previo a la realización de cada entrevista que, entre otros aspectos, garantizó la confidencialidad de sus datos personales.

Las entrevistas fueron transcritas con apoyo de Smart Noter – Al Note Taker y luego analizadas inductivamente mediante la técnica de análisis de contenido con apoyo del programa ATLAS.ti 23. En primera instancia se levantaron nudos libres (Gil, 1996) que —en una segunda fase— permitieron la elaboración de categorías semánticas (Bardin, 1986). El análisis de las entrevistas permitió la configuración de cuatro categorías matrices: *Formación profesional docente*, *Identidad profesional del educador de párvulos*, *Noción de infancia* y *Articulación de identidad e infancia*.

La categoría *Formación profesional docente* recoge las vivencias de las participantes en su vida universitaria, así como las distintas capacitaciones y perfeccionamientos realizados a lo largo de su desarrollo profesional.

En *Identidad profesional del educador o la educadora de párvulos*, las participantes brindan su visión de qué es ser educador de párvulos en el contexto nacional, los desafíos que presenta, así como las tareas y funciones a desarrollar. Por su parte, *Noción de infancia* reúne todos aquellos nudos libres que dan cuenta de las concepciones de infancia de las entrevistadas, lo que incluye características de la niñez, necesidades y formas de aprender. Por último, la categoría *Articulación entre identidad e infancia* agrupa aquellos nudos en que las participantes se refieren a cómo se debiesen llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo conjugan su yo profesional en la labor educativa con niños y niñas de entre 0 y 6 años dentro del sistema educacional chileno.

## 5. Resultados y discusión

Las categorías matrices *Formación profesional docente* e *Identidad profesional del educador o la educadora de párvulos* permiten reconocer las voces de las participantes respecto del objetivo específico 1 de esta investigación. Por su parte, *Noción de infancia* se encuentra

estrechamente relacionada con los propósitos del objetivo específico 2, y *Articulación de identidad e infancia* permite dar respuesta al objetivo específico 3.

### 5.1 Formación profesional docente

La formación profesional en Chile es aquella que reciben los docentes en instituciones terciarias, para obtener la certificación de profesor o educador que les habilita para ejercer su labor en establecimientos educacionales; sin embargo, hoy en día, bajo la concepción de desarrollo profesional docente se incorporan todas aquellas experiencias, nuevos conocimientos y saberes que permiten el perfeccionamiento, capacitación y/o profundización continua dentro del ejercicio de la profesión, enriqueciendo con ello su labor en el aula y/o ampliándola a los ámbitos administrativos y/o investigativos.

Para las entrevistadas prevalece el valor otorgado a la formación de pregrado, espacio donde reconocen que adquirieron los primeros saberes relevantes sobre ser educador de párvulos. Sus voces destacan, en especial, un reconocimiento hacia la figura de sus docentes,

más que hacia las propias asignaturas que cursaron:

En ese tiempo el rector de la universidad visitaba constantemente el campus y discutíamos sobre aspectos relevantes para ser un buen profesional. Recuerdo con claridad a Don [nombre de la persona], que siempre nos hablaba sobre el lema de la escuela normal de Curicó: «aquí se viene a aprender para luego salir a servir». Eso nunca se me olvidó, pese a que ya no existía la escuela normal. Nos decía que debíamos seguir ese lema, porque nuestra profesión era de servicio y bueno, en realidad, era el discurso de todos los profesores en la universidad, los cuales... ahora que recuerdo... eran mayoritariamente hombres que venían de Talca o Santiago. Ellos nos enseñaban de didáctica y las profesoras de acá nos mostraban cómo trabajar con los niños y nos acompañaban a las prácticas. (Educadora NN1).

La Educación Superior, al igual que el resto de los niveles del sistema educativo chileno, sufrió cambios sustanciales con la inclusión del modelo neoliberal: «Los cambios realizados

por el régimen militar (1973-1989) al sistema universitario fueron radicales, totalizantes y generalizantes, comparables a los del presidente Eduardo Frei y Salvador Allende, pero enmarcados e impregnados de ideologías neoliberales y nacionalismo autoritario» (Barrientos, 2023: 2), enfocándose en el control y gestión de resultados (Carrasco, 2020). La universidad comenzó a ser sinónimo de «instrumento para la formación de capital humano» (Centro de Estudios Públicos [CEP], 1992: 56), eficiente para el campo laboral. Además, se transformó en «un vehículo eficaz para cambiar el clima moral de la enseñanza, contribuyendo a su enfrentamiento, despolitización y a la instauración de los valores premiados por la ideología dominante» que perduran hoy en día (Bruner, 1986: 11).

En la actualidad, gran parte de las universidades chilenas estructuran sus proyectos formativos bajo un modelo orientado por competencias y resultados de aprendizaje. Si bien existe un consenso respecto de su adopción del ámbito laboral/empresarial (Castro, 2017; Ganga et al., 2018; Tobón, 2006), su idoneidad en educación ha sido cuestionada

por su orientación instrumental y funcional, lo que ha implicado la reducción de los procesos formativos a dimensiones operativas (Ganga et al., 2018; Inchaustegui, 2019; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) [UNESCO], 2021):

En la universidad se trabaja con resultados de aprendizaje, todas las evaluaciones se centran en que debemos demostrar las competencias que se piden en el perfil de egreso. El problema está en que todas las asignaturas piden tantos trabajos que me pierdo con las fechas de entrega, porque son dos notas por resultado [...] lo importante al final es aprobar, siguiendo punto por punto la pauta de evaluación y lo que la profesora pida, es la única forma de salvar los ramos. (Entrevistada NN3).

Los documentos orientadores de la labor educativa del educador de párvulos en formación y en el ejercicio de la profesión emanados por el Ministerio de Educación chileno (Bases Curriculares de Educación Parvularia [BCEP],

2018; Marco de la buena enseñanza [MBEP], 2018) invitan a reflexionar acerca del reconocimiento y la puesta en valor de las características individuales y singularidades de los niños y las niñas: «los párvulos presentan una amplia variabilidad natural en la adquisición de logros de aprendizaje. Una temporalidad más corta de prescripción, anual, por ejemplo, tiene el inconveniente de que no respetaría diferencias individuales en el aprendizaje» (MINEDUC, 2018: 40). En este contexto, se plantea necesario que el educador de párvulos diseñe, implemente y evalúe planificaciones a largo plazo, que integre experiencias de aprendizaje orientadas a favorecer el desarrollo pleno, integral y holístico de niños y niñas. Estos diseños deben considerar tiempos pedagógicos flexibles que respeten los ritmos y posibilidades de los párvulos, permitiendo así un aprendizaje significativo y pertinente a su edad (Organización de los Estados Americanos [OEA], 2010; United Nations Children's Fund (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) [UNICEF], 2022).

Sin embargo, los testimonios de las entrevistadas dan cuenta de una dicotomía entre lo

que se espera del trabajo de las educadoras de párvulo en el ejercicio de su labor, dentro de su formación, y lo que está sucediendo en las aulas:

En las últimas prácticas que estamos realizando dentro de la carrera, nos estamos enfocando en realizar planes de intervención<sup>4</sup> en los núcleos de aprendizaje,<sup>5</sup> donde están más descendidos los niños... y ahora dentro de la mención. (Educadora NN3).

Entrevistadora: ¿Y cómo sabes que los niños y las niñas están descendidos, o qué núcleo de aprendizaje debes abordar?

Porque le preguntamos a las educadoras y ellas nos dicen qué núcleo de aprendizaje debemos trabajar, según el diagnóstico que se realiza; por lo menos en mi caso, siempre están enfocados al núcleo de relaciones lógico-matemáticas, lenguaje o ciencias... obviamente siempre acompañado de un objetivo transversal de las bases, eso es obligatorio. (Educadora NN3).

La enseñanza, dentro del «mundo competitivo en que se encuentran las escuelas infantiles»

(Horcas, et al., 2018: 209), ha perfilado la necesidad de alcanzar altos resultados. Desde esta perspectiva se percibe relevante diseñar planes de intervención enfocados a superar aquellos aprendizajes que se consideran bajo lo esperado, lo que podría explicar el esfuerzo formativo que proyecta la universidad y la priorización de áreas de saber de las educadoras, acorde a lo expuesto por la entrevistada.

En relación con el perfeccionamiento después del egreso de la universidad, las tres entrevistadas reconocen que los estudios que desarrollaron y esperan proseguir se sitúan en el fortalecimiento de su trabajo en aula. Esta necesidad se alinea con las demandas de los marcos legales chilenos dispuestos en las leyes N.º 20.903 y N.º 21.625.

Yo he realizado varios cursos, casi todos en realidad; todos los que se ofrecen en el colegio o CPEIP, sobre todo ahora que hay que hacer el portafolio, porque ya no se me ocurre qué más hacer. No te dejan sacar a los chicos disruptivos de la sala para la grabación, así que trato de estudiar lo que más puedo para salir bien en esa evaluación

y la prueba de conocimiento, que es como la prueba de aptitud académica que dimos cuando entramos a la universidad, porque entra bastante materia. (Educadora NN2).

Al existir este correlato entre la mirada de altos resultados en la evaluación docente y sus salarios, se incorpora soslayadamente el valor a la meritocracia propia de la ideología neoliberal (Atria et al., 2019), que asocia resultados negativos de las educadoras en su evaluación docente con el fracaso e incompetencia profesional, sin considerar como variable las condiciones laborales ni las características de los estudiantes con los cuales trabajan los docentes: «los estudios dan cuenta de que las educadoras se centran más en las potenciales sanciones de estos mecanismos que en los procesos de mejoramiento a largo plazo» (Fernández y Falabella, 2023: 11).

## 5.2 Identidad profesional del educador o la educadora de párvulos

Dentro de esta categoría se identifican las visiones particulares sobre el significado de ser educadora de párvulos desde la perspectiva de las entrevistadas, el cual podría encontrarse

enmarcado por discursos sociales, políticos y/o históricos.

La literatura y documentos normativos chilenos (González y López, 2021; MINEDUC, 2018; MINEDUC, 2019) definen el rol del educador de párvulos desde distintas áreas, más allá de la tradicional enseñanza en aula, considerando aspectos como liderazgo directivo, investigación y participación en el diseño de políticas públicas. Sin embargo, las tres entrevistadas restringieron su quehacer profesional solo al trabajo con niños en el aula y no visibilizaron otros roles y/o funciones para realizar:

Uy, para mí, ser educadora de párvulos es un orgullo, somos las especialistas en primera infancia, las encargadas de velar junto con las familias por el desarrollo pleno de los niños, de su bienestar, reconocimiento, para que sean niños de bien... respetuosos de sus adultos [...] entonces ser educadora de párvulos es tener una responsabilidad social (Educadora NN1).

En ese tiempo, nosotras nos hacíamos nuestro propio camino, comenzando desde la salud de

los niños, despiojándolos y poniéndoles cremas para curar su sarna y después comenzar con elementos pedagógicos, lo importante siempre fue su bienestar (Educadora NN1).

Olivares et al. señalan que «través del tiempo las personas requieren adaptarse a los nuevos roles que van adquiriendo y por lo tanto van modificando sus conductas de una forma adaptativa» (2020: 12), por lo que la profesión docente se ha visto afectada por las demandas del país y del modelo imperante, afirmación que contribuye a comprender las respuestas de las entrevistadas. Vargas y Vargas nominan a esta transformación de la enseñanza en la niñez como una «ruptura epistemológica» (2023: 139), ya que la mirada capitalista invita a pensar de manera instrumental, olvidando el sentido real del ser educador e infancia.

Hoy, las educadoras de párvulo, dentro de los colegios, somos las encargadas de hacer que los chicos logren entrar a primero básico, por eso me preocupo mucho de que aprendan lo más posible, aunque siempre las profesoras de básica nos terminan pelando,<sup>6</sup> porque según ellas nosotras no hacemos nada,

porque algunos niños no saben tomar el lápiz o son demandantes (Educadora NN2).

[...] son muchas las exigencias actuales con nosotras, antes trabajábamos distinto o por lo menos a mí me enseñaron a trabajar de manera distinta en la universidad con los chicos... siento que antes disfrutábamos mucho más, pero hoy no se puede... imagínate lo que dijeron en consejo, las educadoras deben preparar a los niños para entrar a primero básico; esa es mi pega según el director (Educadora NN2).

### 5.3 Noción de infancia

La noción de infancia tiene relación con las miradas que se tienen de los niños y las niñas, aproximadamente hasta los 10 años. Esta denominación tiene una connotación histórico cultural, por lo que ha variado a lo largo del tiempo (Jaramillo, 2007). En la actualidad, la niñez debiese ser valorada desde sus derechos, acorde a lo establecido en la Convención Internacional de los Derechos del Niño en 1989 (UNICEF, 2006). En coherencia con lo anterior, el marco curricular de Educación Parvularia establece la necesidad

de reconocer la singularidad de cada niño y niña, concibiéndose como «un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar» (MINEDUC, 2018: 31).

Rebeco —una de las precursoras de la educación parvularia en la Universidad de Chile—, rememora: «nos decían que el niño menor de 6 años no necesitaba asimilar contenidos entregados por la educadora, sino ayudarlos a desarrollar lo que ellos traen como ser, es decir sacar de dentro hacia afuera» (2012: 44). Al respecto, una de las entrevistadas señala:

Recuerdo con tanto cariño a mis niños. La mayoría venía de familias vulnerables y necesitaban mucho cariño y protección. Mira esta foto [la entrevistada muestra imagen], aquí estábamos en las comparsas que hacíamos para la semana del párvulo, todos con sus disfraces. Mira esta otra [la entrevistada muestra una segunda imagen], estábamos en el jardín antiguo, el de calle Villota, era de adobe y se calló para el terremoto, observa sus caritas sonrientes.

Todos ellos eran tan distintos, pero tenían algo común: eran niños y amaban jugar, deseaban jugar y nosotras velábamos porque esos juegos significaran un aprendizaje para ellos (Educadora NN1).

La configuración de las concepciones de infancia —al ser una construcción sociocultural (Fidel y Rosero, 2012)— se modifica acorde al momento histórico que le corresponda transitar intergeneracionalmente. El modelo neoliberal asigna un valor a la infancia en vista de la preparación para el trabajo, como capital de inversión para el futuro (Muñoz-Oyarse, 2021) —en contraposición de la mirada de infancia de la entrevistada NN1—. En la actualidad, se observan algunas de sus consecuencias: la sobreescolarización y la visión de preparación para ulterior de los niños y las niñas. Esta situación llevó al MINEDUC (2018) a solicitar a la Superintendencia de Educación [SUPEREDUC] un documento oficial que explicita que «la educación parvularia materializa en su enfoque pedagógico las particulares características de esta etapa de la infancia» (2018: 11), lo que implica el reconocimiento de la niñez, la relevancia de jugar, distraerse y

conocer el mundo que los rodea en función de sus intereses y necesidades (MINEDUC, 2018).

Los niños hoy en día son distintos a los de antes, ahora son más inquietos, irreverentes, y se ha vuelto muy complejo con la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales [...] entre tanto tratar de hacerlos guardar silencio y que se ordenen a veces no alcanzamos a hacer nada, ni siquiera salir al patio a respirar, con suerte a trabajar con los textos [...] hay que comprender que tienen que estar preparados para más adelante, no puedo dejar que jueguen libremente todo el día, deben aprender y, sobre todo, como te dije, las normas que les cuestan (Educadora NN2).

#### 5.4 Articulación de identidad e infancia

La articulación de identidad e infancia hace referencia a cómo el educador de párvulos piensa su labor educativa en función a la mirada que tiene sobre la niñez, por lo que tiene su correlato en las formas en las cuales se conciben los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La normativa actual (MINEDUC, 2018) define que los procesos de enseñanza y aprendizaje

deben centrarse en el desarrollo integral de los niños, reconociéndolos como protagonistas activos de su aprendizaje. Esto implica diseñar experiencias educativas significativas que respeten sus características, intereses, fortalezas y necesidades, promoviendo un aprendizaje pertinente y contextualizado, siendo el juego una de las estrategias pedagógicas fundamentales para cimentar aprendizajes.

Previo a la inmersión de la globalización y la modernidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del nivel se denominaban activos, ya que preparaban a los niños para la vida (Dewey, 1916; Fröbel, 1840; Montessori, 1912) y se valoraban los recursos naturales o los provenientes del entorno como medio para generar aprendizaje. Estos principios fueron trascendiendo en el tiempo hasta iniciados los años 90.

Nosotras construíamos nuestro material didáctico. Yo me acuerdo haber pintado corbatitas y piedras para que los niños pudiesen clasificar. Los muebles eran las cajas de clavos que pedíamos en la ferretería Francal. Ahora vas al centro y te encuentras

de todo; ya ni siquiera hay que pensar [...] las actividades que desarrollábamos estaban basadas en valores como la colaboración, la ciudadanía, y lo asociábamos todo a través de la planificación de unidades de enseñanza-aprendizaje, que duraban casi un mes (Educadora NN1).

Desde que la educación se volvió un bien de mercado y la calidad un símil de altos resultados académicos, las educadoras vieron afectada su visión sobre cómo planear los procesos de enseñanza-aprendizaje para la primera infancia, debido a que las demandas del medio las impulsaban a incorporar saberes propios de otros niveles educativos (Pardo et al., 2021). Vanegas y Fuentealba alertan que dichas situaciones «colocan al profesor en la encrucijada de la determinación social y la mirada individual y subjetiva» (2018: 123). Dicho de otra manera, los docentes se ven tensionados entre las expectativas sociales y su yo profesional.

En la misma línea, la globalización y la tecnologización de la vida humana ha llevado al nivel de incorporar nuevas estrategias pedagógicas,

como el uso de material audiovisual. En oposición a lo anteriormente planteado, Peralta (2006) menciona el peligro que representa esta tendencia para los párvulos, ya que limita sus posibilidades de aprendizaje a través de la acción (concreto y vivencial a través de los sentidos), así como su creatividad:

Entiendo que no es adecuado para la edad, pero el uso de tecnología nos permite hacer actividades más interactivas. Yo ocupo mucho los videos y con Canva hago presentaciones, así aprenden a leer rapidito. Se interesan en las imágenes, ya que están acostumbrados al uso de celulares, el mundo cambió (Educadora NN2).

Entrevistadora: ¿Y qué otro tipo experiencias has realizado con los niños y las niñas?

Varias, mira [la entrevistada muestra fotografías desde su celular]. Aquí estábamos jugando al supermercado, lo pasaron regio los niños y que pudieron resolver problemas matemáticos simples. Acá cuando salimos al Buin Zoo con los papás, no con el nivel que

tengo ahora, pero también he salido, también fue super enriquecedor (Educadora NN2).

En el diálogo con la estudiante en formación, se deja entrever el deseo de realizar experiencias pertinentes a las características de la infancia; sin embargo, en ocasiones, la presión existente actualmente en las aulas limita su accionar y las llevan a asumir estrategias metodológicas tradicionales que se utilizan y avalan en los establecimientos educacionales:

Este semestre estoy en el colegio [...] en un nivel de prekínder.<sup>7</sup> Me ha gustado bastante, me he sentido cómoda en el aula. Mi mayor dificultad está en que desde la U<sup>8</sup> me piden una cosa y en la práctica me dejan hacer otras [...] siempre llevo mucho material concreto para realizar mis experiencias, pero no siempre las puedo utilizar, aparte de que entra a la sala la miss<sup>9</sup> [...] y el profesor de educación física, se debe trabajar con los textos. Lo conversamos con la educadora y al final quedamos en que en el inicio de la experiencia incorpore material didáctico y el cierre lo hago con el libro, ya sea de matemática o de lenguaje (Educadora NN3).

## 6. Conclusiones

Esta investigación examinó la manera en que se construye y resignifica la identidad profesional del educador y la educadora de párvulos en el contexto chileno, teniendo en cuenta tanto las transformaciones generacionales como los cambios sociopolíticos derivados de la implementación del modelo neoliberal en el país.

Las voces de las participantes muestran la coexistencia de la globalización, demandas sociales y el yo profesional del ser educador dentro de las aulas. Esto genera disonancias discursivas y rupturas metodológicas en el quehacer docente de las profesionales, lo cual orienta su labor —en la actualidad— a favorecer contenidos que no son propios del nivel y desnaturalizar el juego, minimizando su relevancia para el desarrollo infantil.

El modelo neoliberal trajo consigo un cambio en la mirada de la infancia —columna vertebral de la profesión— que subordina la vivencia del presente de los párvulos a expectativas futuras, restando importancia a las experiencias

vivenciales y propias de la etapa de desarrollo en la cual se encuentran. Esta perspectiva tiende a instrumentalizar la infancia, considerándola como una fase transitoria (preescolar) destinada a la adquisición de habilidades y saberes útiles para el futuro, más que como un momento con sentido y valor en sí mismo.

El análisis del discurso de las participantes permitió identificar un sesgo en la construcción identitaria del educador de párvulos, la que está centrada de manera preferente en el quehacer docente en el aula en detrimento de otras posibilidades laborales como la investigación, gestión, consultorías o su incidencia en futuras políticas públicas. Este hallazgo da cuenta de una concepción restringida del rol profesional, influido por una formación inicial situada en un marco neoliberal que reproduce una mirada tecnicista y funcional del ser docente, limitando así la diversificación de trayectorias profesionales.

En coherencia con lo anterior, es crucial que la formación de educadores y educadoras de párvulos aborde la reflexión pedagógica desde una mirada crítica y holística, descentrándola

de la búsqueda de resultados académicos de sus educandos y/o una calificación, volviendo la mirada hacia el análisis de incidentes críticos, el desarrollo de una automirada profesional y la construcción de una identidad situada, ética y comprometida con la infancia.

Dado que en esta investigación solo se utilizó una técnica de recogida de la información en una muestra muy pequeña de participantes, sería recomendable que estudios futuros sobre el tema no solo ampliaran el número de la muestra (lo que permitiría, por ejemplo, desarrollar un análisis comparativo de los discursos), sino que también incluyeran el análisis de otras fuentes o documentos (por ejemplo, los proyectos formativos de las universidades).

En síntesis, los hallazgos de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de analizar de manera crítica y sostenida en el tiempo las políticas y prácticas que orientan el quehacer profesional de los educadores de párvulos en el campo laboral y su formación universitaria. Este análisis debe considerar las complejidades del rol docente y las estructuras políticas,

sociales y económicas que condicionan el sistema educativo, especialmente si está cimentado en un enfoque neoliberal que estandariza y tecnifica la labor docente. En este sentido, se vuelve fundamental recuperar una mirada política y social que reconozca a la infancia como portadora de derechos e interpele las prácticas que desconozcan la diversidad, lo que favorecerá responder a las verdaderas necesidades de la niñez, tomando decisiones sensibles y fundamentadas acorde a los saberes de su profesión.

## Referencias citadas

Adlerstein Grimberg, C. (2012): «La política pública de la educación parvularia chilena: una mirada desde la historia y su actualidad», *Docencia*. 48. Disponible en: [https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/docencia\\_48.pdf](https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/docencia_48.pdf)

Alsina Tarrés, M. y A. Masardo (2021): «Mirándose al espejo: la construcción de la identidad profesional como docente durante las prácticas escolares», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 96 (35). Disponible en: <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.88915>

Alarcon, D. (2012): «Introducción», en T. Goldrine, ed., *Contextos y desafíos para la formación inicial de educador/a de párvulos*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Atria J., J. Castillo y L. Maldonado (2019): «Studying meritocracy in an unequal context: Perspectives from chilean scholars», *Universum*, 34 (2), pp. 127–145. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762019000200127>

Bardin, L. (1986): *Análisis de contenido*, Madrid, Ediciones Akal.

Bellei, C. (2015): *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*, Santiago, LOM Ediciones.

Bruner, J. (1986): *La cultura autoritaria y la escuela*, FLACSO.

Caiceo Escudero, J. (2020): «La Escuela Nueva en Chile: relación con las organizaciones docentes y con la conformación de un sistema educativo público democrático», *EDUEM. Cientiarum. Education*, 43 (1).

Calderón Soto, M. y S. Balmaceda (2022): «Construyendo identidad(es) académica(s) en tiempos flexibles: Profesores universitarios chilenos», *Psicoperspectivas*, 21(1). Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5027/vol.21-issue1-fulltext-2449>

Carrasco González, A. (2020). «Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas pro-mercado en la universidad pública», *Revista de la educación superior* 196(49), pp. 1-19. Disponible en: <https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1403>

Castillo Sánchez M. y R. Gamboa Araya (2012): «Desafíos de la educación en la sociedad actual», *Diálogos Educativos*, 12.

Canadell, R. (2018): «El asalto neoliberal a la educación», *Con-Ciencia Social* (segunda época), 1, pp. 103-117. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6660374>

Cantón, I. y M. Tardif, M., coords. (2018): *Identidad profesional docente*, Madrid, Narcea.

Centro de Estudios Ministerio de Educación [CEM] (2022): *Informe del sistema educacional con*

*análisis de género 2022*. Ministro de Educación. Disponible en: [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/11/EVIDENCIAS-55\\_2022\\_fd01.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/11/EVIDENCIAS-55_2022_fd01.pdf)

Centro de investigación avanzada en educación [CIAE] (2017): *Informe revela la difícil encrucijada de la educación parvularia*. Universidad de Chile. Disponible en: <https://uchile.cl/noticias/53500/informe-revela-la-dificil-encrucijada-de-la-educacion-parvularia>

Centro de Estudios Públicos (1992): *Estudios Públicos*, 48. Disponible en: <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/issue/view/48>

Chile. Ley N.º 20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

Chile. Ley N.º 21625 de 2023. Establece Sistema Único de Evaluación Docente. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1197193>

Cuevas Farfán, S.J. y M. T. Pérez Bolívar (2009): *Metáforas sobre el oficio de maestros y maestras*

en contextos: Las mediaciones y las formas de representar a la niñez a partir de relatos de vida de maestros y maestras de educación infantil, Tesis de Maestría en Docencia, Universidad de La Salle. Disponible en [https://studylib.es/doc/8102695/met%C3%A1foras-sobre-el-oficio-de-maestros-y-maestras-en-conte#google\\_vignette](https://studylib.es/doc/8102695/met%C3%A1foras-sobre-el-oficio-de-maestros-y-maestras-en-conte#google_vignette)

Cuadra-Martínez, D., P. Castro-Carrasco, C. Oyanadel y I. González-Palta (2021): «La identidad profesional del docente durante la formación universitaria: una revisión sistemática de la investigación cualitativa», *Formación universitaria*, 14(4), pp. 79-92. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>

Derrida, J. (1967): *De la grammatologie*, Paris, Minuit.

Dewey, J. (1916): *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, New York, Macmillan.

Díez Gutierrez, E. (2010): «La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación», *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(2). pp. 23- 38.

Díez Gutierrez, J. (2019): «“Naturalizar” la ideología neoliberal: educar en el habitus capitalista». *Estudios de Derecho*, 76 (168). pp. 221-239. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/6479/647968597008/html/>

Falabella, A. (2015): «El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009)», *Educação & Sociedade*, 36(132), pp. 699-722. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>

Fernández, L. y A. Falabella (2023): «Neoliberalismo en la educación inicial: una revisión bibliográfica sistemática internacional», *Práxis Educativa*, 18, pp. 1-22. Disponible en: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.22562.083>

Fidel Chica, M. y A. Rosero Prado (2012): «La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias», *Itinerario Educativo*, 26 (60), pp. 75-96.

Fleming, Z. (2007): «Historia Educación Parvularia», *Noticias*, Universidad de Chile, 20 de abril.

Disponible en: <https://uchile.cl/noticias/40985/historia-educacion-parvularia> (Consultado el 4 de julio de 2025)].

Fröbel, F. (2005 [1840]): *La educación del hombre*. Traducción de L. Almuiña, Madrid, Ediciones Morata. (Trabajo original publicado en 1826).

Fujimoto, G. (2016): «La educación en escenarios no convencionales debe responder a las necesidades y capacidades de los niños y contar con participación de la familia y la comunidad», *Revista Senderos Pedagógicos*, (7), pp.127-135. Disponible en: <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/401>

Ganga, F., A. González y C. Smith Velásquez (2018): «Enfoque por competencias en la Educación Superior: algunos fundamentos teóricos y empíricos», en O. Leyva Cordero, F. Ganga Contreras, J. Tejada Fernández y A. Hernández Paz, coord., *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*, Ciudad de México, Universidad Autónoma de Nuevo León, Tirant Humanidades. Disponible en: <https://www.ulagos.cl/wp-content/uploads/2019/04/>

*Formacion-por-competencias-en-la-educacion-superior.pdf*

Garrido-González, L. y G. Flores-Meza (2025): «Identización e identidad profesional en la formación inicial docente de educador/a infantil», *European Public & Social Innovation Review*, 10, pp. 1-18. Disponible en: <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1184>

Gil, J. (1996): «Aspectos básicos sobre el análisis de datos cualitativos», en G. Rodríguez, J. Gil y E. García, *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Archidona, Aljibe.

González-Fernández, R., M. Zabalza-Cerdeirina, M. Medina-Domínguez y M. Medina-Rivilla (2019): «Initial Training Model for Childhood Education Teachers: Competencies and Beliefs for their Training», *Formación universitaria*, 12(2), pp. 83-96. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200083>

González, C. y B. Torres (2022): «Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías», *Revista*

Educación, 46(2), pp. 1-25. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47948>

Gutiérrez Campos, L. (2019): «Neoliberalismo y Modernización del Estado en Chile: Emergencia del Gobierno Electrónico y desigualdad social», *Cultura-hombre-sociedad*, 29(2), pp. 259-280. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.7770/0719-2789.2019.cuhso.03.a06>

Harper, D. (2002): «Talking about pictures: A case for photo elicitation». *Visual Studies*, 17(1), pp. 13-26. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>

Horcas López, V., de Castro Calvo, A., Estrela Cerveró, M., y Esplugues Cebrián, M. (2018): «Los peligros de la colonización neoliberal del currículum de Educación Infantil», *Temas De Educación*, 24(2). Disponible en: <https://doi.org/10.15443/tde1784>

Incháustegui Arias, J. L. (2019): «La base teórica de las competencias en educación», *Educere*, 23 (74), pp. 57-67.

Jaramillo, L. (2007): «Concepción de infancia», *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, (8), pp. 108-123.

Larrain, J. (2001): *Identidad chilena*, 1ª ed., Santiago, Editorial LOM.

Marín-Suelves, D., M. I. Pardo-Baldoví, M. I. Vidal-Esteve y A. San Martín-Alonso (2021): «Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), pp. 125-138. Disponible en: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/469691>

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2018): *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Subsecretaría de educación parvularia [SDEP].

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2019): *Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia*. Santiago: Subsecretaría de Educación Parvularia [SDEP]. Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl>

Morales Escobar, I. D. y M. A. Taborda Caro (2021): «La investigación biográfica narrativa: significados y tendencias en la información de la identidad profesional docente», *Revista Folios*, 53, pp. 171-182. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/folios.53-11257>

Montessori, M. (1912): *El método Montessori*. Traducido al español. Madrid, Editorial España.

Muñoz Oyarce, M. (2021): «Políticas Neoliberales y Primera Infancia: una Revisión Desde el Enfoque de Derechos y la Inclusión Educativa en Chile», *Revista brasileña de educación especial*, 27. Disponible en la web: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pBZSSfFCrnFDysrQCTcvjSL/?lang=es>

Organización de los Estados Americanos [OEA] (2010): *Primera Infancia: Una Mirada desde la neuroeducación*. Disponible en: <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/rh/primera-infancia-esp.pdf>

Olivares, Silvia L., N. Rivera, M. López y M. Turrubiates (2020). «Etapas de la identidad para ser profesionista: evolución de las expectativas de los retos académicos a lo largo de la carrera», *Formación universitaria*, 13(4), pp. 11-20.

Disponible en la web: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400011>

Ortiz-Mallegas, S., Carrasco-Aguilar, C. y Torres-Sánchez, M. (2024): «Aprendizajes sobre la Politización de la Práctica Docente en Chile: Lecciones de Docentes Activistas». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), pp. 237-251. Disponible en la web: <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.013>

Patton, M. (2015): *Qualitative Research & Evaluation Methods: integrating theory and practice* [Investigación cualitativa y Métodos de evaluación: integración de teoría y práctica]. SAGE

Pardo, M., M. J. Opazo y P. Rupin (2021): «Escolarización de la educación parvularia en Chile: consensos entre actores del campo sobre su definición, causas y proposiciones», *Calidad en la educación*, 54, pp. 143-172. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.953>

Peralta, M. V. (2006): «El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI», *Revista Iberoamericana de Educación*,

47, pp. 33-47. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a02.pdf>

Peralta Espinoza, M. (2012): «Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado?», *Docencia. Hacia un movimiento pedagógico nacional*, 48, pp. 59-71. Disponible en: [https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/docencia\\_48.pdf](https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/docencia_48.pdf)

Poblete Núñez, X. y A. Falabella (2020): «Educación parvularia: entre la pedagogía del juego, el asistencialismo y la escolarización», en A. Falabella y J. E. García-Huidobro, eds. *A 100 años de la ley de instrucción primaria obligatoria: la educación chilena en el pasado, presente y futuro*, Santiago, Universidad Alberto Hurtado, pp. 26-43.

Pulido-Montes, C. y L. Lázaro Lorente (2021): «Neoliberalismo y procesos de privatización “en” la educación pública en Inglaterra y España», *Encuentros en Teoría e Historia de la Educación*, 22, pp. 95-116. Disponible en: <https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.14858>

Reveco Vergara, O. (2012): «Desafíos para los docentes de educación infantil», en T. Goldine,

ed., *Contextos y desafíos para la formación inicial de educador/a de párvulos*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Robles, B. (2011): «La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico», *Cuicuilco*, 18(52), pp. 39-49. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es).

Rodrigo Alsina, M. y P. Medina Bravo (2006): «Posmodernidad y Crisis de Identidad», *Revista Científica de Información y Comunicación*, 3, pp. 125-146. Disponible en: <https://idus.us.es/items/bf9baf47-86f0-44e8-84fc-086f2dd79fd0>

Rojas, G. (2020): «El escuchar de los maestros a partir de la entrevista conversacional», *Infancias*, 19(1), pp. 58-69. Disponible en: <https://doi.org/10.14483/16579089.14645>

Ruvalcaba-Coyaso, J., I. Uribe Alvarado y R. Gutiérrez García (2011): «Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea», *CES Psicología*, 4(2), pp.

82-102. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539528007.pdf>

Santelices, M., P. Galleguillos, J. González y S. Taut (2015): «Un Estudio Sobre la Calidad Docente en Chile: El Rol del Contexto en Donde Enseña el Profesor y Medidas de Valor Agregado», *Psykhé*, 24(1), pp. 11-14. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.673>

Sisto, V. (2012): «Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual», *Psykhé* (Santiago), 21(2), pp. 35-46. Disponible en: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282012000200004](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200004)

Superintendencia de Educación [SUPEREDUC] (2018): *La educación parvularia materializa en su enfoque pedagógico las particulares características de esta etapa de la infancia*. Disponible en: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/02/Enfoque-de-Derechos-en-la-Educaci%C3%B3n-Parvularia.pdf> (Accedido el 1 de julio de 2025)

Tobón Tobón, S. (2006): *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, 2ª ed, Bogotá, Ecoe.

United Nations Children's Fund (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) [UNICEF] (2006): *Convención sobre los derechos del niño*. UNICEF Comité Español. Disponible en: [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18023/15\\_derechos.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18023/15_derechos.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

United Nations Children's Fund (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) [UNICEF] (2022): *El Enfoque Basado en los Derechos de la Niñez. Serie de formación sobre el Enfoque Basado en los Derechos de la Niñez*. Disponible en: <https://www.unicef.org/chile/media/7021/file/mod%201%20enfoque%20de%20derechos.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) [UNESCO] (2021): *Reimaginar juntos nuestro futuro*. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa)

Vain, P. (2012): «El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas», *Revista de Educación*, 4(4), pp. 37-45. Disponible en: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/83](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83)

Vanegas Ortega, C. y A. Fuentealba Jara (2019): «Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores», *Perspectiva Educacional*, 58(1), pp. 115-138. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

Vargas Iturra, Y. y M. Vargas Iturra (2023): «Sobre-escolarización en la infancia chilena: Causas, efectos y desafíos para la educación infantil», *Varela*, 23(65), pp. 138-148. Disponible en la web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9102917>

Zarate Ortiz, J. (2015): «La identidad como construcción social desde la propuesta de Charles Taylor», *Eidos* [online]. 23 pp.117-134. ISSN 1692-8857 Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-88572015000200007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-88572015000200007)

## Notas

- 1** Instrumentos del sistema de reconocimiento docente en Chile, estructurados en tres módulos que evalúan: planificación, evaluación y reflexión pedagógica; clase grabada; y trabajo colaborativo.
- 2** Prueba que evalúa conocimientos disciplinares y pedagógicos.
- 3** Nueva Gestión Pública.
- 4** Inicialmente asociado a la labor educativa que desarrollan psicopedagógicos y educadores diferenciales para desarrollar su trabajo con niños y niñas neurodivergentes.
- 5** Funcionan como ejes en torno a los cuales se estructuran y conectan los objetivos de aprendizaje.
- 6** Chilenismo, que indica hablar mal de otra persona, sin que esta/e esté presente.
- 7** Atiende a niños y niñas de cuatro a cinco años.
- 8** Diminutivo de universidad.

9 Diminutivo empleado en Chile al hacer referencia a los/as docentes de la asignatura de inglés.