

[Cierre de edición el 31 de agosto del 2025]

<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20084>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Volverse educadora al “Amparo” de la madre. Relación madre-hija como fuente de saber en la formación docente: Una indagación narrativa

Becoming a Teacher Under the Mother’s “Amparo”. Mother-Daughter Relationship as a Source of Knowledge in Teacher Education: A Narrative Inquiry

Tornar-se educadora ao “Amparo” da mãe. Relação mãe-filha como fonte de conhecimento na formação docente: Uma investigação narrativa

Ilich Silva-Peña

Universidad de Los Lagos
ROR <https://ror.org/05jk8e518>
Osorno, Chile

ilich.silva@ulagos.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-9118-3989>

Roxana Hormazábal-Fajardo

Universidad Arturo Prat
ROR <https://ror.org/01hrxxx24>
Iquique, Chile

rhormazaba@unap.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-2163-1947>

Carla Guíñez-Gutiérrez

Universidad Católica Silva Henríquez
ROR <https://ror.org/003mpdt17>
Santiago, Chile

cguinez@ucsh.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-9691-6467>



Recibido • Received • Recebido: 09 / 06 / 2024
Corregido • Revised • Revisado: 23 / 08 / 2025
Aceptado • Accepted • Aprovado: 30 / 08 / 2025

Resumen:

Introducción. La educación infantil es una etapa cercana al nacimiento, caracterizada por una marcada presencia de la madre. Este artículo científico se centra en la relación madre-hija de una educadora principiante chilena. Se tiene como foco esa relación que constituye un lugar de conocimiento en la formación como educadora infantil y la iniciación a la docencia. **Objetivo.** Comprender la relación madre-hija como una forma de pedagogía, entendiéndola como otro modo de construcción de la relación educativa. **Metodología.** La investigación se basó en la indagación narrativa junto a una participante: Amparo, una educadora de párvulos principiante chilena. Durante los encuentros, tanto en su escuela como fuera de ella, se generaron conversaciones de investigación centradas en



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20084>

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

su historia personal y profesional. A través de un análisis narrativo que consideran los lineamientos de la indagación narrativa, se identificaron aspectos significativos relacionados con la formación de Amparo como educadora, los cuales están vinculados a la figura de su madre. **Resultados:** La indagación narrativa nos permitió visualizar aprendizajes que trascienden la formación docente tradicional y se originan en la singularidad de la relación madre-hija. **Conclusiones.** Se comprende que la experiencia personal, como la relación con la madre, configura una fuente de conocimiento que fortalece el proceso de formación docente. En este sentido, una implicación práctica es la importancia de considerar la relación madre-hija como un elemento importante a visualizar al momento de formar educadoras infantiles.

Palabras claves: Formación de docentes de preescolar; formación preparatoria de docentes; educación de la primera infancia; docente mujer; curriculum familiar; análisis cualitativo, historias orales.

ODS: ODS 4; educación de calidad; formación de profesores; ODS 5; igualdad de género; trabajo femenino.

Abstract:

Introduction. Early childhood education is a stage close to the initial period of birth, characterized by a strong presence of the mother. This scientific article focuses on the experience of a novice Chilean preservice early childhood teacher. The focus is on how this relationship constitutes a place of knowledge in early childhood teacher education and initiating teaching. **Objective.** To understand the mother-daughter relationship as a form of pedagogy; understand it as another way of constructing the educational relationship. **Methodology.** The research was based on narrative inquiry alongside one participant: Amparo, a novice early childhood Chilean teacher. During the meetings, both at school and elsewhere, research conversations were generated centered on their personal and professional history. With a narrative analysis, taking into account the guidelines of narrative inquiry, significant aspects related to the participant's training as an educator emerged, which were linked to the figure of her mother. **Results.** Narrative inquiry allowed us to visualize learning that transcends traditional teacher education and originates in the unique mother-daughter relationship. **Conclusions.** It is understood that personal experience, such as the relationship with one's mother, constitutes a source of knowledge that strengthens the teacher education process. In this sense, a practical implication is the importance of considering the mother-daughter relationship as an important element to visualize when educating early childhood teachers.

Keywords: Preschool teacher education; teacher preparation; early childhood education; female teachers; familial curriculum; qualitative analysis; oral histories.

SDG: SDG 4; quality education; teacher training; ODS 5; gender equality; female labor.

Resumo:

Introdução. A educação infantil é uma etapa próxima ao nascimento, caracterizada por uma forte presença da mãe. Este artigo científico foca na relação mãe-filha de uma educadora iniciante chilena. O foco está em como essa relação constitui um lugar de conhecimento na formação como educadora infantil e na iniciação à docência. **Objetivo.** Compreender a relação mãe-filha como uma forma de pedagogia, entendendo-a como outra maneira de construção da relação educativa. **Metodologia.** A pesquisa baseou-se na investigação narrativa com uma participante: Amparo, uma educadora infantil chilena iniciante. Durante os encontros, tanto em sua escola quanto fora dela, foram geradas conversas de pesquisa centradas em sua história pessoal e profissional. Com uma análise narrativa, considerando as diretrizes da investigação narrativa, emergiram aspectos significativos relacionados à

formação da participante como educadora, os quais se vincularam à figura de sua mãe. **Resultados.** A indagação narrativa permitiu-nos visualizar aprendizagens que transcendem a formação docente tradicional e se originam na singularidade da relação mãe-filha. **Conclusões.** Compreende-se que a experiência pessoal, como a relação com a mãe, configura uma fonte de conhecimento que fortalece o processo de formação docente. Nesse sentido, uma implicação prática é a importância de considerar a relação mãe-filha como um elemento importante a ser visualizado no momento de formar educadoras infantis.

Palavras-chave: Formação de professores pré-escolares; formação de professores; educação da primeira infância; professoras; análise qualitativa; história oral.

ODS: ODS 4; educação de qualidade; treinamento de professores; ODS 5; igualdade de gênero; trabalho feminino.

*Tarda en llegar
Y al final
Al final, hay recompensa*

Zona de Promesas, Gustavo Cerati

Introducción

En la formación inicial docente, es posible encontrar cada vez más antecedentes sobre la indagación de la experiencia como un camino para construir conocimiento académico (Clandinin, 2022; Hizmeri-Fernández & Orozco-Martínez (s.f.); Mello et al., 2024; Silva-Peña, 2018, 2024). Esta indagación narrativa se desarrolla en torno a aprender desde esa experiencia. En especial, nos centramos en la comprensión de los procesos de formación de educadoras de párvulos.

El presente artículo posee el objetivo principal de comprender cómo esa relación madre-hija se constituye en un espacio de aprendizaje en la formación como educadora. Si se piensa especialmente en aquellas docentes dedicadas a trabajar con la etapa inicial del sistema educativo, se descubre que esa construcción docente se ve marcada por la sensibilidad pedagógica que implica acompañar a la primera infancia (van Manen, 2004) y la conciencia de que son las educadoras quienes están más cerca del comienzo (Mecenero, 2003).

Desde ese lugar, cercano al comienzo, es que surge la interrogante sobre la formación docente inicial y continua de educadoras de párvulos. De manera singular, el interés de este ensayo está en las docentes mujeres, puesto que el nivel de infantil tiene a la figura pedagógica femenina como principal referente; por tanto, se da una estrecha relación entre identidad docente e identidad de género (Figuroa-Céspedes et al. 2022; Figuroa-Vargas, 2023; López, 2013). Para nosotras, la reivindicación del rol materno como una experiencia educativa implica también una lucha contra los estereotipos de género (Díaz Varela, 2014; Montenegro-González, 2023). Desde esa mirada, se desea aportar al debate y la reivindicación del rol de mujeres docentes, fortalecido a partir de la validación de otras formas de estar en el aula (Solís Calvo & Erasquin, 2024).



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20084>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Aprender desde la madre

En el texto *Homeplace: A site of resistance*, hooks (1990) aborda la construcción del hogar como un sitio seguro, un área de resistencia frente a la opresión por el hecho de ser negra. También hace referencia a dicho lugar como espacio de aprendizaje. hooks (1990) señala que en ese contexto se aprendieron valores como la dignidad, la integridad del ser y la fe, lo que evidencia, desde la perspectiva de la indagación narrativa y la formación docente, la necesidad de reflexionar acerca de los aprendizajes generados en el hogar y su relación con la formación profesional. Este análisis se desarrolla siguiendo la metodología de indagación narrativa, la cual permite explorar cómo las experiencias personales y familiares influyen en la construcción de saberes y prácticas docentes (Clandinin, 2022; Mello et al., 2024; Silva-Peña, 2018); se plantea un puzzle de investigación que tiene muchas aristas. Dicho puzzle es posible pensarlo en torno a un conjunto de preguntas que nos parecen relevantes como profesoras, investigadoras y formadoras de docentes, por ejemplo: ¿Cómo se ve influenciada la formación y trayectoria profesional por las historias de vida personal de educadoras de párvulos principiantes? ¿Cuáles son las dimensiones de sus relaciones significativas que permean la construcción docente de las educadoras de párvulos? La idea era avanzar en esa incertidumbre humana que nos plantea la indagación narrativa y volcarnos hacia la emergencia de las nuevas comprensiones, que es como se constituye un puzzle de indagación narrativa. En este artículo, y siguiendo la inspiración del texto de hooks (1990), se centra la atención en el rol de la madre como un aspecto relevante en el proceso de formación docente. Para ello, se consideran los relatos compartidos por Amparo (seudónimo adoptado por la participante en esta investigación), una educadora de párvulos principiante.

A través de la relación con su madre, hooks (1990) reivindica el rol de las mujeres en la recuperación de los derechos civiles de la comunidad negra. Ella recuerda que su madre trabajaba largas horas en el día y, cuando llegaba, muy tarde, aunque fuese un breve momento, se acercaba a acariciarla. Con ese detalle, la autora nos indica que ese espacio de aprendizaje en el hogar es guiado por la mano materna (o quien ocupe ese lugar). Es la madre, finalmente, quien construye ese espacio de seguridad, de resistencia y de aprendizaje.

Durante la lectura de las historias de Amparo surgieron interrogantes sobre la cantidad de aprendizajes adquiridos en el hogar que se trasladan posteriormente a las aulas como docentes. A medida que se avanzaba en la indagación narrativa, la presencia de la madre de Amparo se manifestó de manera constante, lo que permitió reflexionar sobre la influencia de las figuras maternas en la formación profesional docente.

Desde la perspectiva de la indagación narrativa y de la formación docente, los relatos de Amparo iluminan el proceso de construcción profesional, mostrando cómo lo personal y lo político se entrelazan en la formación docente. En especial, como educadora infantil, Amparo nos impulsa a pensar en esta relación entre el cuidado materno y el aprendizaje. La educación

infantil (o parvularia) suele comprenderse de manera estereotipada como una extensión de la función maternal (Mañas-Viejo, 2018; Romero Díaz & Abril Morales, 2008); incluso, en algunos países de América Latina, esta etapa se denomina “jardín maternal”. Aquello que puede ser considerado como una crítica, hoy lo reivindicamos como un sentido de apuesta potencial para el proceso de formación docente. Así, a partir de la experiencia de esta educadora infantil, vamos develando algunas piezas de este puzzle de investigación.

Hacerse educadora inicial

Se parte de la idea de que hacerse docente va más allá de la formación en la universidad. Además, se comprende que el proceso de volverse docente como algo que nace previo a la formación universitaria y continúa a lo largo de la vida (Lortie, 1975; Silva-Peña et al., 2019; Zeichner & Gore, 1990). Por esta razón es que los relatos compartidos por Amparo entregan la posibilidad de pensar en este proceso, particularmente, en este caso, en el de ser educadora inicial.

Algunas autoras proponen construir miradas a través de las historias. Ellas han relevado el valor que tienen las experiencias previas en el hogar en cada una de esas historias, en especial aquellas que se edifican a través del juego (Caine & Steeves, 2009; Swanson, 2013). Esto se adjudica a lo que se ha llamado hacer currículum familiar (Clandinin et al., 2011; Saleh, 2021; Swanson, 2013; 2019; Seiki et al. 2021), que es entendido como un proceso permanente de interacción con el currículum de la escuela y que incluye todo el significado que implica una cultura determinada, un legado específico. Tal vez, por eso en aquellos trabajos cobra tanta relevancia la madre. Históricamente, la madre y también la abuela han sido quienes generan ese legado y ese trabajo de construcción de currículum al interior de la familia. Un ejemplo de este tipo de trabajo es el que nos muestra Tran (2019), a través de una indagación narrativa autobiográfica, que realiza una estudiante de doctorado vietnamita inmigrante en Canadá. Lo que hace Tran (2019, 2023) es mostrarnos que su proceso de ser madre consiste en hacer currículum al interior de la familia. Lo ejemplifica a través de sus principales preocupaciones, que son la transmisión del lenguaje, la cultura y las costumbres propias de su nación. Esto se hace en un medio que propende a construirse como una nueva identidad en sus hijos e hijas. A partir de las historias de Amparo, este trabajo permite visualizar la construcción del currículum familiar desde la perspectiva de la madre. La atención se centra en la relación con la madre dentro del proceso de aprendizaje para convertirse en docente. Más allá de teorizar sobre la maternidad, el presente artículo se sitúa desde una perspectiva educativa y de formación docente.

Se desea relevar esa relación en el contexto de hacerse profesora, en este caso, educadora de párvulos. En esta dirección recurrimos al relato de hooks (1990) con el que se inicia este artículo, pues, en su narración, hooks (1990) pone en el centro la construcción de un refugio por parte de la madre, junto con destacar la condición política de lo materno al interior del hogar.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20084>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Al hablar del hogar como un espacio de resistencia y la madre como quien sostiene ese espacio, confluye con el pensamiento de [Rivera Garretas \(1994\)](#), quien señala que “el amor femenino de la madre es una práctica política” (p. 209). Aquí es cuando, desde un sentido pedagógico, es posible comprender que aquellos aprendizajes nacidos de la relación con la madre son trasladados al quehacer docente. Esos aprendizajes pasan a ser una guía para la relación con el niño o niña en aquella responsabilidad de acompañamiento educativo que abrazamos como profesoras, lo que [Brugère \(2022\)](#) denomina el tema del *care* o la ética del cuidado que nace de la voz de las mujeres.

En ese sentido, se recoge también el pensamiento que nos habla de un saber que emerge desde el seno del amor de la madre; “el saber más importante, sin el cual es difícil aprender el resto y ser originales en algo” ([Muraro, 1994, p.13](#)) y que siempre es relacional ([Rivera Garretas, 2012](#)). Por tanto, por una parte, se refiere a un saber que se explica como inicio y resonancia. Este conocimiento germina continuamente a lo largo del devenir de la vida, en función de las experiencias que se viven. Cada vez que se manifiesta, posibilita la transformación personal sin perder aquello que se reconoce como propio. Además, constituye un saber que se acuna en el cuerpo, visibilizando aspectos que a menudo permanecen marginados en los procesos de enseñanza y en la formación docente. Desde esta perspectiva se despliegan otros saberes, pensamientos y sentimientos que contribuyen a la constitución del ser humano.

La educación de la primera infancia representa una de las etapas más significativas en el desarrollo de niñas y niños dentro de la sociedad actual. Este periodo constituye uno de los primeros encuentros con un mundo que trasciende el ámbito del hogar y la familia. Por tanto, son los primeros intentos que se dan lejos del cobijo de la madre, como dice [Muraro \(1994\)](#). Como tal, requiere que quienes son responsables de ello tengan una sensibilidad pedagógica que posibilite algo: tomar conciencia de que se está ahí para otras personas y no los/as otros/as para nosotros/as ([van Manen, 2004](#)). Se trata de un comienzo singular en la vida de quienes están en el proceso de construcción de ser ([Mecenero, 2003](#)). Pero, ¿cómo es que nos podemos aproximar a eso desde la pedagogía? Durante esta investigación y, pensando junto a las historias de Amparo, se ha podido percibir aquello que [Muraro \(1994\)](#) ha planteado como orden simbólico de la madre y que [Rivera Garretas \(1994, 2012\)](#) ha continuado profundizando. Esto se refiere a ese modo de construir el mundo de manera singular, a partir de lo que la relación con la madre nos va posibilitando tejer en la vida. Por ejemplo, vamos dotando de sentido lo que será nuestro mundo y la lengua con la que aprendemos a nombrarlo.

Método

Indagación narrativa junto a las historias de Amparo

Se puede explicar la indagación narrativa, como personas en relación, estudiando personas en relación ([Clandinin, 2022](#)), incluyendo la relación con nosotros mismos como sujetos sociales ([Colmanetti, 2024; Paz-Maldonado et al., 2023; Silva-Peña, 2018](#)). Desde ese lugar, nos situamos

como formadoras de docentes en relación, para comprender aquellas historias que surgieron de la relación construida entre Ilich y Amparo. Estas experiencias se analizan como parte de una investigación más amplia en torno a la formación docente. El trabajo se desarrolló a partir de los lineamientos de la indagación narrativa (Clandinin, 2022; Silva-Peña, 2018, 2024), en torno a que esta puede ser comprendida tanto como metodología como fenómeno. Es comprendida como método en cuanto a una serie de guías que permiten el hacer, y es entendida como fenómeno, puesto que la narración misma es un proceso, lo que quiere decir que el proceso propio de indagación es, a su vez, el fenómeno y método. El trabajo de indagación narrativa puede situarse en, al menos, tres etapas: el encuentro con la participante, el camino recorrido en relación y el análisis construido de manera relacional.

El encuentro con la participante. En una primera etapa, Ilich envió diversos correos electrónicos a instituciones solicitando educadoras de párvulos principiantes interesadas en participar en la investigación. El objetivo consistía en convocar a profesionales que manifestaran disposición para formar parte del estudio. A las posibles participantes se les proporcionó la dirección de correo electrónico del investigador, a fin de que fueran ellas quienes establecieran el contacto inicial. De esta forma, se buscaba propiciar un primer acercamiento con la participante.

Amparo respondió a esta convocatoria y, de manera generosa, accedió a compartir sus experiencias como docente principiante. Su participación fue resguardada mediante un consentimiento informado, en el que se establecieron las condiciones de confidencialidad, la preservación de su identidad y la voluntariedad de su colaboración. Asimismo, para acceder a su espacio laboral, se gestionó la autorización correspondiente ante el equipo responsable del establecimiento, informando acerca de los propósitos del estudio y de los compromisos éticos asumidos por el investigador para desenvolverse en el contexto escolar.

Como vía de aproximación a las historias de Amparo, a sus saberes y a la manera en que estos se entrecruzan con su formación docente, resulta pertinente esbozar parte de su biografía. Amparo proviene de una familia de clase trabajadora. Durante su niñez vivió con sus padres en la casa de su abuela materna. Fue hija única hasta los nueve años, momento en que nació su hermana menor, hecho que implicó ajustes y transformaciones en su vida familiar. La dinámica del hogar cambió cuando su madre comenzó a trabajar fuera de casa, circunstancia que llevó a Amparo a asumir el cuidado de su hermana.

Posteriormente se produjeron los encuentros. El primero tuvo lugar en el colegio donde ella se desempeñaba como docente. Durante tres meses, Ilich asistió a sus clases una vez por semana y, cada quince días, se reunían después de la jornada para sostener conversaciones de investigación, entendidas como un espacio relacional en el que se comparten relatos en torno a la temática planteada. En ese contexto, Amparo narró diversas experiencias. En total se realizaron seis encuentros: cinco dedicados a conversaciones de investigación y uno destinado a acordar el recuento narrativo. Además, se registraron doce participaciones en el aula.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20084>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En el espacio escolar, Ilich cumplió funciones de apoyo como ayudante, junto con la asistente de aula. Esta participación tuvo como propósito comprender el ambiente en el que Amparo desarrollaba su labor, sin pretensión de contraste, diagnóstico o supervisión. Se buscaba, más bien, acceder a una comprensión de la experiencia de aula que permitiera contextualizar las conversaciones de investigación.

Los textos de campo se produjeron a partir de las conversaciones grabadas y de las notas elaboradas por Ilich, quien posteriormente las organizaba. Tres meses después de finalizados los encuentros, se sostuvo una nueva reunión para acordar el recuento narrativo. Este proceso puede entenderse como un ejercicio de resignificación de la historia de la participante, mediante la reconstrucción de sus experiencias en un marco relacional (Alfaro & Guíñez, 2018; Silva-Peña, 2024). Es a partir del recuento narrativo, leído conjuntamente por Ilich y Amparo, que se fundamenta este trabajo de escritura y análisis colectivo. La indagación narrativa se caracteriza por su naturaleza emergente, en tanto constituye un proceso en el que las historias de la participante se entrelazan con las del investigador.

El proceso de análisis narrativo inicia con la lectura del recuento. A lo largo de las sucesivas lecturas y relecturas, la figura de la madre de Amparo comenzó a emerger como protagonista en ciertos pasajes, mientras que en otros adquiría un papel secundario. En cada conversación entre Ilich y Amparo, la presencia de la madre resultaba constante. Es posible que la enfermedad que atravesaba durante el desarrollo de la investigación contribuyera a situarla en el centro de los relatos. La reiterada aparición de esta figura materna condujo a considerarla como una fuente significativa de aprendizaje para Amparo (Rivera Garretas, 2012). Así es como en este trabajo de indagación narrativa emerge esta figura materna como central. A partir de las conversaciones sostenidas durante la elaboración de este artículo, se identificó la relevancia de la relación establecida entre Amparo y su madre.

En el marco de la indagación narrativa, el proceso de escritura se entiende como un proceso de análisis en sí mismo, constituyendo una vía de profundización en las experiencias relatadas (Richardson, 2000). A lo anterior se añade que la indagación narrativa se configura como una forma de conocimiento tanto de la otra persona como de sí mismo. En este sentido, constituye un proceso de transformación personal estrechamente entrelazado con un proceso de transformación colectiva (Hormazábal-Fajardo & Hizmeri-Fernández, 2019). Desde nuestra perspectiva como formadoras de docentes, este tipo de procesos indagativos reafirma la relación a través de las historias que contamos y escuchamos en nuestras aulas (Orozco-Martínez et al. 2021; Paz-Maldonado et al. 2023; Silva-Peña et al. 2023).

Resultados

Amparo recuerda su infancia como un periodo difícil. A raíz de una crisis económica familiar, su padre se vio obligado a trasladarse al norte del país en busca de oportunidades laborales. Sin embargo, las promesas relacionadas con la remuneración no se cumplieron plenamente, lo que generó carencias en el hogar. Aunque el trabajo que desempeñaba era precario, lograba enviar cierta cantidad de dinero a su familia.

De este episodio puede inferirse que uno de los aprendizajes significativos para Amparo consistió en aprovechar al máximo los recursos disponibles. Más que centrarse en la escasez o en lo que faltaba, aprendió a valorar las oportunidades y lo que estaba a su alcance. Esta forma de percibir la realidad se refleja en los recuerdos de las cajas en que llegaban las encomiendas de alimentos enviadas por su abuela. Aquella ayuda constante mitigaba, en cierta medida, las dificultades derivadas de la inestabilidad laboral del padre.

Como una estrategia para afrontar la situación, la madre de Amparo ingresó al mundo laboral. No obstante, en ocasiones los alimentos resultaban insuficientes para toda la familia y el combustible de la estufa no alcanzaba para contrarrestar el frío del invierno. En este contexto pueden situarse los primeros aprendizajes derivados de la relación madre-hija (Díaz-Varela, 2014; Tran, 2019, 2023). El rol de cuidado estaba también en el salir de casa, algo que contradecía los estereotipos con los que había crecido su madre (Montenegro-González, 2023) y, a la vez, era ese espacio de resistencia (hooks, 1990). En esa dupla de cuidado y resistencia emergen recuerdos especialmente difíciles. Amparo señala que dichas experiencias le enseñaron a valorar el esfuerzo necesario para alcanzar objetivos, a cuidar lo que se posee y a mantener una actitud de ahorro. Posiblemente, esa sea la razón por la cual manifestó siempre una marcada preocupación por rendir al máximo en la escuela y en la universidad. De manera reiterada, destaca también la importancia del ejemplo de lucha transmitido por su madre.

En las conversaciones sostenidas, Amparo comparte diversas historias de su infancia. Estos recuerdos se vinculan con el aprendizaje de sobreponerse a las dificultades derivadas de un contexto adverso, marcado por limitaciones económicas, problemas de salud y múltiples obstáculos. Ella recuerda:

Tenía como diez u once años a mí me ocurrió de todo. En realidad, yo soy súper marcada con esas fechas. Sé lo que cuestan las lucas [forma coloquial usada en Chile para referirse al dinero], sé lo que es esforzarse; por eso nunca me eché ramos [reprobar] en la universidad, porque sé que no podía, que no tenía cómo o por dónde echarme ramos Bueno, la cosa es que mi mamá siempre fue como bien realista conmigo: 'Amparo, es un año... es un año de materiales nuevos, es un año de mochila, es un año de uniforme o sea, tú no puedes quedar repitiendo'. Esa era la verdad. (Recuento Narrativo, 2016)

Sin duda, se trató de una etapa difícil para la familia de Amparo. Las dificultades económicas desencadenaron otras problemáticas que la participante recuerda con cierta desazón: su bajo rendimiento en algunos cursos de enseñanza básica, la depresión de su madre por no poder cubrir las necesidades familiares y la ausencia del padre debido a su trabajo fuera de casa.

De ese periodo complejo, Amparo adquirió aprendizajes significativos para su vida. Reconoce el esfuerzo constante de sus padres por salir adelante, así como la valiosa presencia y apoyo de su abuela. En particular, recuerda que, para hacer frente a las dificultades económicas, su madre comenzó a trabajar ensamblando cinturones, obteniendo de ello ingresos destinados



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20084>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

a los pañales de su hermana menor y a la alimentación diaria. La utilización de adhesivos tóxicos en dicha labor probablemente contribuyó al estado depresivo de la madre. Posteriormente, el regreso del padre permitió una mejora relativa en la situación económica familiar, hasta que la enfermedad que desarrolló la madre interrumpió nuevamente este periodo de estabilidad.

Estudiar educación parvularia

Era el año 2011 y ella sentía que el camino hacia la universidad era la única opción para surgir, pero se alejaba cada vez más. Un día fue con una amiga a una feria universitaria; mirando las distintas ofertas, se dio cuenta de que las opciones para acceder a créditos estatales eran vía ingreso a partir de un determinado puntaje PSU (Prueba de Selección Universitaria); las otras formas eran créditos demasiado caros. En ese momento pensó: *“Estudio Educación Parvularia. Ya veo qué hago, trabajo y me pagaré un preuniversitario de nuevo, no sé”*. Mientras caminaban por la feria, vio el nombre de la UFA. Su amiga le sugirió que preguntara. Amparo respondió *“No, es que esa universidad tiene mala fama, ¿cómo voy a ir a la UFA!”*. Finalmente, se acercó a preguntar, su promedio de notas de secundaria le permitía optar a un descuento y estudiar en esa institución universitaria, considerada como no selectiva, surgía como una opción para ella (Ruffinelli & Guerrero, 2009).

Ese día llegó a casa con buenas noticias. Finalmente, podría estudiar Educación Parvularia. Amparo recuerda ese momento cuando le contó a su padre y madre la oportunidad que se abría para ella y en una universidad con sede cerca de su casa. Aunque estaban disgustados por el mal puntaje obtenido en la PSU, su papá la acompañó a ver la universidad. Amparo no se endeudaría con el crédito. En familia decidieron que su padre pagaría el primer año, aun cuando no estaban pasando por una situación económica favorable. Su madre atravesaba un cáncer y la economía familiar se complicó muchísimo.

Amparo comprendió dentro de ese currículum familiar (Saleh, 2021; Seiki et al. 2021) que el esfuerzo se hacía para la construcción de un futuro para ella. Era un importante paso en su vida y había que valorarlo. Entonces, pensó: *“Ya estoy acá, no me la farreo, aquí le ponemos empeño [esfuerzo]”*. Seguir estudiando era una gran oportunidad para ella. Como una forma de valorar el esfuerzo de su padre y madre, luchó por conseguir buenas notas ese primer año. Estaba feliz con su carrera y comprendió inmediatamente que Educación Parvularia era una buena elección. Cuando terminó el primer año, calificó para un crédito en la universidad; no le dijo nada a su padre y madre, pues quiso asumir la responsabilidad de sus estudios: *“así que postulé y al otro año me salió el Crédito con Aval del Estado y pude seguir estudiando”*. Era su forma de aliviar la precaria situación de la familia.

Su padre se preocupaba por el futuro económico de su hija al ejercer como educadora. Cada vez que podía, le decía: *“Amparo, ve las lucas, ve el asunto de las lucas porque igual es importante”*. Y ella pensaba: *“Sí, es importante, pero yo sentía que tenía vocación para esto, yo decía ‘Pucha, si una de repente no responde tanto a las lucas’”* –y continuó su argumento indicando– *“...con la sonrisa del niño que ya aprendió, una se siente pagada totalmente, porque le alegra el día y todo eso”*.

Presencia de la madre para la toma de decisiones

En los encuentros entre el indagador y Amparo, cuando surge la pregunta por las motivaciones que la llevaron a escoger Educación Parvularia como opción de carrera, ella se remonta a los tiempos de la educación secundaria, siente que es allí cuando se comienza a gestar su trayectoria profesional.

Su madre estuvo muy presente en la decisión de estudiar para Técnica en Educación Parvularia. Fue ella quien quiso que su hija estudiara esa carrera; un día llegó y le dijo: *“Amparo, tienes que ir a dar unas pruebas a un colegio”* y Amparo reafirma: *“Yo no decidí si tenía que irme al Liceo o Técnico; mi mamá decidió por mí, esa es la verdad”*. En Chile existen dos modalidades de educación secundaria; por un lado, la educación científico-humanista –el liceo, como se conocen esos centros educacionales– orientada a la preparación para la educación superior, y por otro, la educación técnico-profesional, cuya formación en sus ramas Comercial, Industrial, Técnica y Agrícola preparan inicialmente para la vida laboral a través de diferentes especialidades.

Ese era un tiempo en que en Chile había una serie de protestas por la educación –lo que muchos conocemos como ‘la Revolución Pingüina’ del estudiantado secundario del 2006–. La madre de Amparo temía que su hija pudiera involucrarse en las protestas; aunque ella, en realidad, nunca estuvo interesada en participar de la movilización. El liceo al que asistía Amparo era semi rural y técnico profesional donde impartían tres especialidades: Vestuario, Nutrición y Párvulos. A los ojos de su padre y madre, este era un espacio tranquilo, a diferencia de la gran ciudad; allí cursó de primero a cuarto medio, es decir, toda la secundaria.

En Chile, las técnicas en educación parvularia son preparadas en los liceos técnicos (nivel medio), y en centros de formación técnica (nivel superior). Actualmente, en el sistema escolar hay muchas asistentes de párvulos que provienen de la educación secundaria y Amparo fue una de ellas. Durante esa época tuvo diversas experiencias como practicante en jardines infantiles que, en general, favorecieron su aprendizaje profesional; por ejemplo, desempeñarse en varios niveles y, aunque era técnica, muchas veces asumía las labores de la educadora, es decir, de la profesional a cargo. Cuando faltaban las educadoras o las técnicas, le pedían a ella que se hiciera cargo de la sala. Sin embargo, otras experiencias no las consideraba como un espacio de crecimiento profesional, según recuerda. En varias ocasiones, tuvo que hacer aseo en el jardín, una tarea que era de los auxiliares de la limpieza: *“como una era técnica, una estaba en su práctica profesional, entonces no podía alegar, poh no podía reclamar porque tenía miedo: uno, porque era muy chica; y dos, porque tenía miedo que me evaluaran mal”*.

En este caso, Amparo evitaba cualquier repercusión negativa en su evaluación al finalizar su práctica. También surge una explicación a través de la jerarquía en las relaciones al interior del jardín. La práctica era como técnica, considerado un grado menor al de educadora.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20084>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Amparo usa la palabra abuso para explicar algunas situaciones vividas en las prácticas que tuvo como técnica. Frecuentemente, en el jardín se referían a ella diciendo: *“Ah, si es estudiante en práctica, nomás”*. En la mayoría de los casos que conocemos, a las estudiantes en práctica no se les paga por su trabajo, solo le dan algo de dinero para el transporte. De acuerdo con su punto de vista, en los jardines existe mucho abuso con las educadoras y las técnicas. Además, les pagan mucho menos que en las escuelas. En Chile, desde los años noventa, existe una ley (Estatuto Docente) que establece una escala de remuneraciones para quienes ejercen como docentes; en dicha normativa se establece un salario mínimo diferente del común. Sin embargo, esto no aplica para los jardines infantiles privados. La normativa que rige es el Código del Trabajo, donde se establece el sueldo mínimo legal, al igual que cualquier trabajadora de otra área.

Mientras estudiaba en el colegio, esas experiencias hicieron pensar a Amparo que no le gustaba lo que estaba haciendo y comenzó a prepararse para rendir la PSU. Vivió tan mal su primera práctica profesional como técnica, que eso la impulsó a pensar en estudiar otra carrera. Ella recuerda: *“Dije ‘ya, voy a estudiar algo que me dé lucas’, quiero estudiar enfermería ... realmente, una carrera en que yo gane lucas”*. Con este objetivo en mente, se incorporó a un preuniversitario para prepararse.

En medio de la confusión entre estudiar enfermería o continuar con Educación Parvularia, Amparo recuerda que iba en un bus, pensando sobre qué iba a hacer con su vida: *“...y empecé como a evaluar los pros y los contras y llegó la instancia, de tanto pensar yo creo, que dije: ¡No, quiero ser Educadora de Párvulos!”*. Lamentablemente, los puntajes obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria la alejaban de la posibilidad de estudiar Educación Parvularia en una universidad tradicional.

Yo me decidí muy tarde, por lo tanto, me fue súper mal en la PSU, porque, claro, había hecho un preuniversitario de ciencias y después iba a tomar la prueba de historia y, en el colegio no me preparaban para la PSU. Entonces, me fue mal en la PSU y yo, en realidad, estaba bloqueada, yo decía ‘Pucha, no voy a poder ser educadora de párvulos’, mi mamá me dijo que uno tiene una instancia en su vida, como que te la farriai [que la desperdicias]. (Recuento Narrativo, 2016)

Amparo cree que a ella le fue mal en la PSU porque no le dedicó mucho esfuerzo, pero también porque venía de un colegio técnico-profesional. Desde su perspectiva el establecimiento no la preparó tan bien como lo hacen los liceos científico-humanistas, en los que hay una preocupación por la PSU y el rendimiento que obtengan en ella, señala.

Su práctica profesional

Para Amparo, la formación inicial recibida en la universidad, y en particular el periodo de prácticas, no estuvo exenta de dificultades. Durante sus prácticas intermedias enfrentó ciertos desafíos; sin embargo, logró adquirir aprendizajes significativos, tales como la exposición

a diversas realidades educativas y la experiencia de desempeñarse como educadora en distintos niveles de la Educación Parvularia. Su práctica profesional se desarrolló en el mismo establecimiento donde posteriormente se encontró con Ilich.

Cuando rememora esa experiencia, señala que en algún momento se quedó sola con la asistente. Vio esto como una oportunidad y no como un problema. Ella relata que un día la educadora faltó y se tuvo que quedar a cargo del nivel (del grupo) con la asistente. Amparo remarca: *"Entonces ahí dije 'ya, aquí tengo que aperrar' [persistir], porque más que nada ahí sabes lo que se viene: cómo tienes que pasar el libro, cómo ver más o menos lo del leccionario [libro de clases], ver qué pasa si hay un accidente"*.

Para hacer la práctica profesional, su universidad ofrecía una lista de jardines y escuelas a las practicantes para que ellas decidan dónde realizarla. La escuela donde hizo su práctica recién había entrado a esa lista y muy pocas estudiantes iban ahí. Amparo no esconde su argumento para elegir ese espacio, simplemente, estaba más cerca de su casa: *"me queda cerca, me puedo ir caminando, me ahorro pasaje [tarifa de transporte]" Yo siempre he sido como económica en ese sentido, media ahorrativa: ahorro pasaje"*.

En esa oportunidad, dos estudiantes de su generación también eligieron el mismo establecimiento para realizar su periodo de prácticas. Amparo estuvo asignada a una educadora y su compañera a otra. Hacia finales de año, tuvo la oportunidad de reemplazar durante una semana a la asistente de la sala contigua, lo que implicó trabajar en otra clase con la coordinadora del nivel y recibir una propuesta laboral futura por parte del jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP).

En un momento, el jefe de UTP se acercó a Amparo para conversar sobre su futuro laboral inmediato, señalando que había recibido buenas referencias sobre su desempeño en el aula y sobre sus calificaciones en la universidad. Amparo manifestó su interés en contar con un espacio para iniciar su ejercicio profesional una vez egresada, lo que le permitiría comenzar a pagar su crédito universitario, así como su intención de continuar estudios posteriormente.

Tras esta conversación, la psicóloga del establecimiento revisó su trabajo en el aula y formuló algunas preguntas. El proceso de selección comprendió varias etapas, incluyendo entrevistas con la psicóloga y con el director, quien indagó sobre la escuela, así como sobre aspectos personales de Amparo, como sus planes de maternidad o situación de pareja. Este caso evidencia cómo la empleabilidad de mujeres jóvenes en edad fértil constituye un problema transversal en distintos ámbitos laborales. Aunque este aspecto no se aborda en este estudio, consideramos importante dejar constancia de las condiciones laborales a las que se enfrentan mujeres jóvenes como Amparo.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20084>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La enfermedad de su madre

Amparo habla del significado de la enfermedad de su madre para su vida. Y señala que cada examen mamario era realizado con el temor de que en algún momento llamaran a su casa y dijeran: *“Señora: ¿sabe qué?, usted tiene cáncer”*. La noticia llegó. El resultado de uno de los exámenes fue confirmado por una biopsia. La madre de Amparo, en aquella oportunidad, acudió sola al médico. El diagnóstico: cáncer de mama.

El día de la noticia se sentaron alrededor de la mesa como todos los días en la tarde. El padre de Amparo le preguntó a su esposa acerca de la visita al médico; ella respondió *“Sí bien, bien”* y sirvió la once. La once es el nombre que se le da en Chile a la comida de la tarde-noche. Antiguamente era una merienda separada de la cena, equivalente a la hora del té inglesa. La transición once-comida (más abundante) hace algunas décadas, fue reemplazada solo por una once más tardía, actualmente, da luces de un desplazamiento hacia formas más precarizadas de alimentación. Una vez finalizada, les contó aquello que recibieron como una tragedia. Cada uno de los miembros de la familia recibió el golpe de un modo diferente y, a la vez, con el mismo temor: mamá se va a morir.

Una de las escenas más fuertes para Amparo fue al comienzo de ese periodo. Su madre comenzó a perder el cabello y decidió raparse. Prefería eso a ver cómo se le iba cayendo el pelo de a poco. Aunque había ido a la peluquería, decidió que no era suficiente y en familia rasuraron su cabello. El cáncer fue una enfermedad que afectó a todo el grupo familiar. No fue fácil ver a la madre abatida por las sesiones de quimioterapia, perdiendo peso y pasando temporadas en cama por la falta de energía. Amparo relata estos pasajes de su vida con evidente emoción, sin embargo, son esos mismos pasajes en los que va encontrando la admiración por la fortaleza de su madre. La perseverancia y la voluntad para sostener la lucha contra el cáncer pasaron a ser parte del aprendizaje. Este proceso también incluyó cirugías y radioterapia. De acuerdo con el relato de Amparo, su madre contaba con la mejor arma: las ganas de vivir.

El tratamiento había terminado, pero no fue suficiente. Luego de algunos años el cáncer reapareció, pero esta vez en los huesos. En ese momento, la metástasis abarcaba dos tercios de su cuerpo. En ese tiempo Amparo decía: *“Ese tumor... no hay nada para hacer, esa es la verdad, no hay operación, no hay nada, nada, nada, nada, ni radiación, ni nada. No. Eso va a ir creciendo constantemente”*.

La madre de Amparo comenzó a perder movilidad, ya no sentía las piernas y la preocupación aumentó. Durante el tiempo, en que el autor principal y Amparo sostenían las conversaciones, estuvo la opción de una compleja operación para reconstruir la columna. Al final, el equipo médico desistió. Consideraban que era una paciente de alto riesgo y las probabilidades de muerte durante la operación eran muy altas. Como familia descartaron cualquier tratamiento.

Amparo destaca el espíritu de su madre y la enseñanza que le está legando: *“Mi mamá es súper luchadora; ella sigue, ella dice que se va a recuperar”*. Al escribir este artículo, pensamos en lo paradójico que resulta cuando la persona que vive la enfermedad termina siendo el soporte de quienes le rodean. Es el caso de esta educadora, su propia madre es quien pone la fuerza, energía y lucidez para sostener el día a día, transmitiendo esperanza a su familia. Su madre decidió disfrutar al máximo a los suyos, por ejemplo, compartiendo a diario mensajes. La comunicación continua la vemos como un aprendizaje: no abandonar el lazo, hacerse presente en la vida del otro. Amparo decía: *“A lo mejor una no la tiene de aquí a cuatro años, pero sí está disfrutando el día a día, hasta donde más nos dure”*.

Discusión

Al amparo de la madre

Cuando el autor principal le solicitó elegir un seudónimo a la participante, a ella le costó tomar la decisión, en algún momento dijo: ¡Amparo!, como si viniese de una iluminación. La palabra amparo (del hebreo *refugio*), pasa al español con el mismo sentido, refugio, protección, es una palabra muy potente. En este caso, nosotras hacemos una analogía del nombre elegido con la relación entre ella y su madre. Esto porque lo que indagamos es justamente aquel rol de protección que cumple la madre y que nos transmite Amparo a través de sus experiencias. Y a su vez, como la casa es ese hogar seguro (hooks, 1990), en una relación construida de forma principal por la madre. Indagamos cómo ese rol es transferible y asimilable para la formación docente.

Para Amparo, los aprendizajes recibidos de su madre fueron claves a la hora de hacerse docente. Esa relación madre-hija fue una experiencia relacional de aprendizaje que permitía ver con nuevos ojos (Díaz Varela, 2014; Muraro, 1994; Rivera Garretas, 2012) Ese espíritu de lucha construido o la vocación hacia el cuidado, son aprendizajes cultivados en su hogar, al amparo de su madre. La evocación que hacía de su madre luchando en medio de una enfermedad que resultó incurable está presente en sus pasos al interior del aula, en las relaciones que teje y en el trabajo cotidiano que desarrolla en la escuela. La tenacidad para resolver situaciones difíciles, el mantenerse de pie, viene de esa mujer. El carácter ahorrativo y el compromiso con su proceso de formación es, a la vez, un compromiso con su madre. Amparo, de algún modo, nos transmite que la vida de su madre estuvo dispuesta para ella y su hermana. Que la enfermedad fue parte de ese amor por ellas. Un amor de resistencia como el que nos evoca hooks (1990). Quizás, esta es la razón por la que su actitud cotidiana en el aula resulta a la vez un homenaje permanente, tanto a la vida como a la lenta muerte de su madre. Amparo está ahí para las niñas y niños de su aula con una entrega y disposición consciente.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20084>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Las experiencias de Amparo nos mueven hacia espacios de desarrollo profesional que a veces dejamos olvidados. Incluso, más allá del tipo de relación que se genere con nuestras madres, ellas nos proporcionan aprendizajes trascendentales. En el caso de la educación inicial, se hace imprescindible recuperar esos aprendizajes y atesorarlos. Incluso, la ausencia de la madre o su excesiva presencia también son aprendizajes necesarios a considerar al momento de construirnos como educadores y educadoras. En el proceso formativo existe un especial rol acerca del cuidado, sobre todo, en la educación de la primera infancia. El clima emocional, las relaciones de cuidado al interior del aula son aprendizajes que podemos traer desde nuestras experiencias en la escuela y, de forma principal, desde nuestras familias nucleares. Aunque existen cambios en las masculinidades, al menos en Chile, las labores de cuidado siguen estando a cargo principalmente de las mujeres (Barriga et al., 2020). Durante mucho tiempo, el trabajo de cuidado ha recaído principalmente en mujeres que, día a día, entregan lo mejor de sí. Este estudio busca visibilizar ese trabajo, reconociendo las historias compartidas por Amparo, las cuales se presentan aquí como una invitación a reflexionar sobre las dimensiones educativas que emergen de estas experiencias.

Poco tiempo después de la elaboración de los textos de campo, se produjeron diversos acontecimientos en la vida de Amparo. La enfermedad que afectaba a su madre avanzó hasta causar su fallecimiento, generando en Amparo un periodo de duelo y ajuste emocional. Paralelamente, Amparo se convirtió en madre, asumiendo ahora un rol de cuidado y protección para su propio hijo. Estos eventos –la muerte de su madre y el nacimiento de su hijo– representan momentos significativos de reflexión sobre la fragilidad, los aprendizajes y los desafíos personales y familiares. Ahora, en un rol de madre, como dice Mecenero (2003) el aprendizaje de Amparo sigue siendo cercano al comienzo.

A partir de las historias de Amparo, se puede reflexionar sobre su formación docente en relación con la experiencia de vínculo con su madre. La indagación narrativa no tiene como finalidad responder preguntas cerradas, sino abrir posibilidades interpretativas y analíticas. Este enfoque invita a considerar la importancia de valorar los aprendizajes recibidos de madres, abuelas y cuidadoras en los procesos educativos. La formación docente puede constituir un espacio para reflexionar sobre el rol de resistencia que se genera en un lugar de cuidado, así como para concebir el aula como un entorno políticamente distinto, caracterizado por la acogida y la resistencia.

El presente artículo surge desde una perspectiva relacional, entendida como una “relación de relaciones”, que invita a explorar futuras temáticas derivadas de estas experiencias. En este sentido, se plantea la reflexión sobre los roles de padres, madres y cuidadores, y la necesidad de diseñar nuevas formas de investigación que permitan comprender experiencias de vida en profundidad. La apertura de nuevos caminos posibilita la transformación del ámbito educativo, desde los primeros encuentros hacia la construcción de relatos, reconociendo que la transformación política se materializa a través del sentido otorgado a la experiencia humana.

Las historias compartidas por Amparo permiten reflexionar sobre la importancia de incorporar aspectos considerados “personales” en el mundo educativo. Desde la formación docente, se evidencia la necesidad de generar espacios que permitan integrar lo personal como un componente central del aprendizaje, reconociendo a la madre –o a quien ocupe su lugar– como una educadora significativa en la vida de las estudiantes.

Contribuciones

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

Conflicto de intereses

Las personas autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Financiamiento

Este artículo ha sido financiado parcialmente por los proyectos Becas Chile y ANID Fondecyt 11241552

Datos y material complementario

Preprint: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12881>

Agradecimientos

Agradecemos a Amparo y sus largas conversaciones. A nuestras madres y a la madre de la hija e hijo de Ilich.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20084>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Referencias

- Alfaro, W. & Guíñez, C. (2018). Aspiraciones al liderazgo: Indagación narrativa en una estudiante de pedagogía en formación inicial. *Revista Entramados: Educación y Sociedad*, 5(5), 123-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6732494>
- Barriga, F., Durán, G., Sáez, B. & Sato, A. (2020). *No es amor, es trabajo no pagado. Un análisis del trabajo de las mujeres en el Chile actual*. Fundación Sol. https://www.researchgate.net/publication/340032874_No_es_amor_es_trabajo_no_pagado_Un_analisis_del_trabajo_de_las_mujeres_en_el_Chile_actual
- Brugère, F. (2022). *La ética del cuidado*. Ediciones Metales Pesados.
- Caine, V. & Steeves, P. (2009). Imagining and playfulness in narrative inquiry. *International Journal of Education & the Arts*, 10(25), 1-15. <https://doi.org/10.7939/R3057D025>
- Clandinin, D. (2022). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge Taylor & Francis.
- Clandinin, D., Murphy, M. S. & Huber, J. (2011). Familial curriculum making: Re-shaping the curriculum making of teacher education. *International Journal of Early Childhood Education*, 17(1), 9-31. https://www.researchgate.net/profile/Janice-Huber/publication/236952986_Familial_curriculum_making_Reshaping_the_curriculum_making_of_teacher_education/links/549183f80cf214269f29f71d/Familial-curriculum-making-Reshaping-the-curriculum-making-of-teacher-education.pdf?_cf_chl_tk=GLs1j2MwiAbxvyWFQu08I0086WIH.DcEN6EtgAYFXXI-1754769429-1.0.1.1-UnhSjmjplcnjrFTDR966FkcTzSzmMBsWi95.DdQvRI
- Colmanetti, D. P. de M. (2024). Histórias de construção do meu eu de pesquisadora narrativa na relação com o outro. En D. M. Mello, G. M. F. Fernandes, V. V. S., Souza, & V. C. Bengezen (Orgs.), *Pesquisa narrativa: A experiência de tornar-se um/a pesquisador/a narrativo/a* (pp. 159-182). Pontes editores.
- Díaz Varela, C. (2014). *La maternidad, una experiencia educativa* [Tesis de maestría, Universitat de Barcelona]. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/56308>
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P., & Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su formación inicial docente. *Perspectiva educacional*, 61(2), 45-67. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1225>
- Figueroa-Vargas, A. (2023). Género en la primera infancia: Prácticas y discursos de género de educadoras de párvulos en el marco del enfoque de derecho. *Chakinan Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (19), 138-152. <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/issue/view/24>

- hooks, B. (1990). Homeplace: A site of resistance. En B. Hooks (Autora), *Yearning race, gender, and cultural politics* (pp. 383-390). South End Press.
- Hizmeri-Fernández, J., & Orozco-Martínez, S.-P. (Eds.). (s.f.). *Pedagogía de la experiencia. Narrativas en la formación docente*. Octaedro [en Prensa].
- Hormazábal-Fajardo, R. & Hizmeri-Fernández, J. (2019). Indagación narrativa y experiencia educativa. De los hallazgos indagativos a los tanteos formativos. *RIFOP-Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 69-85. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75217>
- López Rodríguez, S. L. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Sinéctica*, (41), 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/33>
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological Study*. University of Chicago Press.
- Mañas-Viejo, C. (2018). Coeducación: Imprescindible en la formación de la educación infantil. El caso de la psicología evolutiva. *Revista Entorno*, (66), 113-123. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6731>
- Mello, D. M., Fernandes, G. M. F., Souza, V., V. S., & Bengezen, V.C. (Orgs.). (2024). *Pesquisa narrativa: A experiência de tornar-se um/a pesquisador/a narrativo/a*. Pontes Editores.
- Mecenero, C. (2003). Cerca del comienzo. *Revista DUODA: Estudis de La Diferència Sexual*, (25), 103-112. <https://www.raco.cat/index.php/DUODA/article/view/62980/91140>
- Montenegro-González, C. (2023). Maternidades: Roles y estereotipos. En L. R. Del cuerpo (Ed.), *Contra los estereotipos. La rebelión del cuerpo* (pp. 143-160). Penguin Random House.
- Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre*. Horas y Horas.
- Orozco-Martínez, S., Pañagua Domínguez, L., & Martos-Pérez, M.-V. (2021). La creación curricular en la formación de educadores: una exploración sobre las relaciones educativas. *Aula abierta*, 50(3), 737-744. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.737-744>
- Paz-Maldonado, E., Silva-Peña, I., & Schilling Lara, C. A. (2023). Desafíos y reflexiones en la formación de docentes universitarios Inclusivos: Una Indagación narrativa autobiográfica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, 473-488. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0008>
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 923-948). Thousand Sage.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20084>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Rivera Garretas, M. (1994). *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Icaria.
- Rivera Garretas, M. M. (2012). *El Amor es el signo. Educar como educan las madres*. Sabina.
- Romero Díaz, A. & Abril Morales, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 43-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2782158>
- Ruffinelli, A. & Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: Destino laboral de egresados de pedagogía en educación básica. *Revista Calidad en la Educación*, (31), 20-44. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n31.161>
- Saleh, M. (2021). "We need a new story to guide us": Towards a curriculum of Rahma. *Curriculum Inquiry*, 51(2), 210-228. <https://doi.org/10.1080/03626784.2020.1860642>
- Seiki, S., Domínguez, D., & Asato, J. (2021). Remaking science teaching: Border crossing between home and school. *LEARNing Landscapes*, 14(1), 363-378. <https://doi.org/10.36510/learnland.v14i1.1041>
- Silva-Peña, I. (2018). Uso de la Indagación narrativa autobiográfica. Descripción de una experiencia en formación inicial docente. En L. Reyes y R. Aravena (Eds.). *Docencia universitaria. Reflexión desde la práctica* (pp. 39-50). Editorial Universidad Católica Silva Henríquez.
- Silva-Peña, I. (2024). Alguns pontos críticos no desenvolvimento da indagação narrativa. En D. M. Mello, G. M. F. Fernandes, V. V. S., Souza, & V. C. Bengezen (Orgs.), *Pesquisa narrativa: A experiência de tornar-se um/a pesquisador/a narrativo/a* (pp. 93-108). Pontes Editores.
- Silva-Peña, I., Hizmeri, J., Hormazábal-Fajardo, R., Rojas-Rodríguez, B., Jara-Illanes, E., & González-García, G. (2023). Practicum of early childhood teacher students in pandemic times: A narrative perspective. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 13(4), 15-35. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1642>
- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C., & González-García, G. (2019). Alfabetización micropolítica: Un desafío para la formación inicial docente. *Revista Educação & Sociedade*, 40, 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190331>
- Solís Calvo, A. M. & Erausquin, C. (2024). Mujeres docentes: Enfoque estratégico o tácticas de apropiación que desde las prácticas intentan revertir opresión y desigualdad. *Posición. Revista del Instituto De Investigaciones Geográficas*, (12), 1-14. <https://posicion-inigeo.unlu.edu.ar/posicion/article/view/259>

- Swanson, C. P. E. (2013). *An autobiographical narrative inquiry into the lived tensions between familial and school curriculum-making worlds* [Tesis de maestría, University of Alberta]. <https://doi.org/10.7939/R3K127>
- Swanson, C. P. E. (2019). *A narrative inquiry alongside the familial curriculum making experiences of urban indigenous children and families* [Tesis doctoral, University of Alberta]. <https://doi.org/10.7939/r3-gsh5-2436>
- Tran, T. T. H. (2019) An autobiographical narrative inquiry into the experiences of a vietnamese mother: Living alongside children in transition to Canada. *Journal in Education*, 25(1), 3-18. <https://doi.org/10.37119/ojs2019.v25i1.410>
- Tran, T. T. H. (2023). *A narrative inquiry into the experiences of vietnamese children and mothers in Canada*. Springer.
- van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El Lenguaje de la pedagogía*. Paidós Ibérica Ediciones.
- Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher socialization. En W. R. Houston, M. Huberman & J. P. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-372). MacMillan.

