

**¿Maestra sí, tía no? Una propuesta de profesionalización para la educación infantil desde la teoría feminista\***

**Teacher, yes, aunt, no? A proposal for professionalization of early childhood education from a feminist theory perspective**

**Professora sim, tia não? Uma proposta de profissionalização da educação infantil a partir da teoria feminista**

Alejandra Falabella\*\*

 <https://orcid.org/0000-0003-2755-4911>

Ximena Poblete-Núñez\*\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-8604-1473>

María José Lagos-Serrano\*\*\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-8411-1706>

María Teresa Rojas\*\*\*\*\*

 <https://orcid.org/0000-0001-9195-2688>

**Resumen:** La educación de la primera infancia ha estado históricamente a cargo de mujeres, asociada a *discursos maternalistas*. Esto conlleva una composición de la fuerza laboral altamente feminizada, en que, a pesar de los recurrentes discursos proinfancia, la labor de las educadoras infantiles es entendida como un trabajo fácil e instintivo, que no requiere formación profesional. Ello es parte de una *injusticia epistémica* respecto a la valoración patriarcal de los saberes y prácticas de las profesiones. Resulta crucial, desde una perspectiva de género, deconstruir estos discursos anclados en variados niveles, concretamente en el

---

\* Investigación financiada por el Fondecyt Regular N° 1221319.

\*\* Universidad Alberto Hurtado, académica del Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar, Doctora en Sociología de la Educación, Institute of Education, University College London. E-mail: <afalabel@uahurtado.cl>.

\*\*\* Universidad Alberto Hurtado, académica del Departamento de Educación inicial y básica, Doctora en Educación, Institute of Education, University College London. E-mail: <xipoblete@uahurtado.cl>.

\*\*\*\* Manchester Metropolitan University, académica del School of Education, Doctora en Educación inicial y estudios psicosociales, Institute of Education, University College London. E-mail: <m.lagos.serrano@mmu.ac.uk>.

\*\*\*\*\* Universidad Alberto Hurtado, Directora de Género, Diversidad y Equidad, Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica y Universidad René Descartes – París 5. E-mail: <mtrojas@uahurtado.cl>.

¿Maestra sí, tía no? Una propuesta de profesionalización para la educación infantil desde la teoría feminista

educativo, para examinar los símbolos, las experiencias, el posicionamiento y el ejercicio de las educadoras en su rol profesional. El artículo es un ensayo teórico-reflexivo que tiene el propósito de analizar los dilemas en torno a la concepción de profesionalismo del nivel educativo y desarrollar una propuesta a partir de una perspectiva feminista de la ética del cuidado.

**Palabras claves:** Educación Inicial. Educación preescolar. Feminismo. Género. Profesionalismo.

**Abstract:** Early childhood education has historically been the responsibility of women, associated with *maternalist discourses*. This leads to a highly feminized composition of early childhood education workforce, in which, despite the recurrent prochildhood discourses, the job of early childhood educators is understood as easy and instinctive that does not require professional training. This is part of an epistemic injustice regarding the patriarchal valuation of knowledge and practices of the profession. It is crucial, from a gender perspective, to deconstruct these discourses anchored in the educational level and examine the symbols, experiences, positioning and exercise of educators in their professional role. The article is a theoretical-reflective essay that aims to analyze the dilemmas of the notion of professionalism at this educational level and develop a proposal from a feminist perspective of the ethics of care.

**Keywords:** Early Childhood Education. Preschool Education. Feminism. Gender. Professionalism.

**Resumo:** Historicamente, a responsabilidade pela Educação Infantil tem sido atribuída às mulheres, associada a discursos maternalistas. Isso leva a uma composição altamente feminizada da força de trabalho, na qual, apesar dos recorrentes discursos a favor da infância, o trabalho educativo da primeira infância é entendido como um trabalho fácil e instintivo, que não exige treinamento profissional. Esse movimento compõe uma injustiça epistêmica relativa à valorização patriarcal do conhecimento e das práticas profissionais. É fundamental, a partir de uma perspectiva de gênero, desconstruir esses discursos ancorados no nível educacional e examinar os símbolos, as experiências, o posicionamento e a prática das educadoras em seu papel profissional. O presente artigo é, portanto, um ensaio teórico-reflexivo que visa analisar os dilemas da concepção de profissionalismo no nível educacional e desenvolver uma proposta a partir de uma perspectiva feminista da ética do cuidado.

**Palavras-chave:** Educação inicial. Educação pré-escolar. Feminismo. Gênero. Profissionalismo,

## Introduction

La educación y cuidado de bebés, niños y niñas de la primera infancia ha estado históricamente a cargo de mujeres. Esto conlleva una composición de la fuerza laboral en la educación inicial o infantil (0 a 6 años) altamente feminizada. Ello es parte de la *división sexual del trabajo* en un régimen patriarcal en el que son las mujeres, en su gran mayoría, quienes cuidan y educan a los niños y niñas. La naturaleza misma de este trabajo ha sido construida, desde sus orígenes, a partir de *discursos maternalistas*, asociada en el imaginario colectivo a una labor instintiva y natural de las mujeres, que no requiere formación profesional previa (Chang-Kredl, 2015; Manning-Morton, 2006; Osgood, 2012, Taggart, 2016).

En contraposición, la noción tradicionalista de lo profesional se ha entendido vinculada a nociones de lo racional, lo científico y lo experto, bajo una matriz de comprensión del orden social masculino hegemónico, mientras lo emocional e intuitivo queda excluido al ser entendido como lo antiprofesional (Vincent & Braun, 2011). Esta tensión en desmedro hacia la labor de las educadoras o maestras infantiles<sup>1</sup> sucede, paradójicamente, a pesar del alto grado de complejidad, entrenamiento y responsabilidades laborales demandados para quienes se dedican a la educación de la primera infancia.

---

<sup>1</sup> En este texto las autoras hacemos referencia a educadoras infantiles entendiendo que la nominación de esta profesión varía según contexto. Por ejemplo, algunas otras denominaciones comunes son: maestra de educación infantil, educadora inicial, docente de educación inicial, educadora de párvulos o profesora preescolar.

Paulo Freire, pedagogo marxista brasileño, quien propuso la pedagogía de la liberación, en su famoso libro *Cartas a quien quiere enseñar* refiere a las maestras primarias en su carta “Maestra-tía. La trampa”<sup>2</sup> (Freire, 1993/2004). El autor hace referencia a que se les llamaba “tías” en establecimientos privados de Brasil, con lo cual se remarcaba un rol no profesional, de cercanía afectiva, bajo el nombre de un parentesco ficticio. Freire argumenta críticamente: *Maestras sí, tías no*, en relación no solamente a cómo se debiese nombrar cotidianamente a las maestras, pero por sobre todo cómo significar su trabajo profesional y político<sup>3</sup>.

Es que en distintos países del mundo se les denomina informalmente a las educadoras infantiles de modos no profesionales o infantilizadores, tales como: “tía”, “parvularia”, “jardinera”, “maestra jardinera”, “niñera”. Asimismo, en algunos contextos utilizan delantales que se asemejan a una imagen infantil o de religiosa, o bien, en el día de la celebración de la educadora, en las tarjetas de agradecimiento suelen circular ilustraciones de mujeres sonrientes, flores coloridas y corazones. Incluso resulta casi un ritual de iniciación que cuando una joven escolar decide estudiar la profesión, reciba todo tipo de comentarios: “qué tierno, te gustan los niños”, “te ayudará a ser una buena madre”, “es una carrera fácil”.

El llamado del pedagogo brasileño —*maestras sí, tías no*— es provocativo y sin duda tiene un punto importante, pero ¿debiésemos quitar de toda identidad profesional esa versión protectora y afectuosa?; ¿se puede ser profesional, con posicionamiento político y generar vínculos amorosos a la vez?; en definitiva, ¿de qué modo es posible comprender la profesionalización docente? Freire, aunque no dialogó con las teorías feministas de su tiempo, instaló esta reflexión desde América Latina a inicios de los años noventa. El autor criticó una comprensión despolitizada y desprofesionalizante del trabajo de las educadoras mujeres, pero ello no significa despojarle la pasión ni la amorosidad pedagógica que caracterizó la propuesta del autor.

Resulta crucial, desde una perspectiva de género, revisitarse este debate en la educación inicial. Y de esta forma, cuestionar y deconstruir los discursos patriarcales del nivel educativo y examinar los símbolos, las experiencias, el posicionamiento y el ejercicio de las educadoras en su rol profesional. El presente artículo es una elaboración teórica-reflexiva en el que las autoras buscamos ofrecer una lectura crítica y propositiva del profesionalismo de la educación infantil. El escrito es producto de nuestro trabajo compartido como investigadoras en el área de la primera infancia y de años de conversaciones, lecturas y discusiones conjuntas, a partir de nuestras investigaciones y de la teoría feminista.

El artículo está organizado en cinco secciones. Primero introducimos la teoría de género y del feminismo para examinar críticamente el campo de la educación infantil. Segundo, profundizamos en los discursos del *maternalismo* y los estereotipos de género. Tercero, reflexionamos sobre la naturaleza de la profesión de las educadoras infantiles, además de los dilemas y vacíos de la identidad profesional en el nivel. Cuarto, analizamos la introducción de discursos foráneos a la profesión, vinculados a una racionalidad instrumental, en contraposición a las comprensiones históricas de cuidado y feminización del nivel. Quinto, desarrollamos una visión propositiva que explora una comprensión alternativa de la profesionalización desde la perspectiva de la teoría ética del cuidado feminista. Por último, presentamos reflexiones finales del manuscrito.

---

<sup>2</sup> Freire hace referencia a un texto anterior de María Eliana Novaes, llamado *Profesora primária, maestra ou tía*, publicado el año 1984.

<sup>3</sup> En palabras del autor, llamar “tías” a las maestras “significa quitarle algo fundamental: su responsabilidad profesional de capacitación permanente, que es parte de su exigencia política [...] equivale casi a proclamar que las maestras, como buenas tías, no deben pelear, no deben rebelarse, no deben hacer huelgas” (Freire, 2004, p. 28).

Esperamos que este artículo sea un aporte para ser leído por investigadoras/es, educadoras/es y, especialmente, por estudiantes de pedagogía en educación infantil, con el fin de proporcionar herramientas analíticas de lectura del sistema educativo y de las propias prácticas e identidades profesionales en juego. En el texto no profundizamos en las tensiones que experimentan específicamente los hombres educadores infantiles, pues ello requeriría un acápite aparte, aunque el enmarcamiento teórico y las discusiones abordadas en el artículo contribuyen a explicar, en parte, los dilemas a los que ellos se enfrentan.

## Educación infantil, feminismo y teoría de género

El género es una de las divisiones más naturalizadas y persistentes en las sociedades que reproducen desigualdades y relaciones de poder en la dicotomía hombre-mujer. La literatura feminista ha señalado que el género es una construcción social que como categoría ha arraigado histórica y culturalmente ciertas características a lo femenino o masculino. Así, Simone de Beauvoir ya en los años cuarenta señalaba una comprensión esencial para el pensamiento feminista: “ser mujer” es una idea histórica, una producción social, no un hecho natural (de Beauvoir, 1949/2011). No se trata de factores aislados —ya sea biológicos, psicológicos, económicos— los que determinan cómo se constituye la figura de la mujer en la sociedad, sino que es la civilización en su totalidad la que produce lo que se describe como la subjetividad femenina.

Para la filósofa Judith Butler (2019), la constitución de las sociedades se organiza bajo un *régimen de género* cuyo propósito es definir qué cuerpos son reconocidos como legítimos y cómo estos se clasifican a partir de la división del sexo biológico y binario entre hombres y mujeres. Este régimen asigna expectativas, comportamientos, corporalidades y roles sociales que se le atribuyen a cada uno de estos sexos, bajo disposiciones subjetivas que derivan en la construcción de una identidad heteronormada respecto a lo masculino y femenino. Butler (1988) argumenta que el género es performativo, es decir, que se produce al ser nombrado, y encarnado reiterativamente; producto de aquello es que el sujeto es reconocido como mujer u hombre. Las creencias, valores y actitudes histórica y culturalmente asignadas a lo femenino se encarnan en el cuerpo y en las prácticas discursivas, por ejemplo, a través del uso de vestimentas, gestos o tonos de voz. El cuerpo habitado es entonces “el legado de actos sedimentados más que una estructura predeterminada” (Butler, 1988, p. 523).

Bajo un régimen político binario, los roles de género se construyen desde la infancia y son definidos como sistemas de discursos, normas y prescripciones que dicta la cultura acerca de los comportamientos diferenciados según sexo. La diferenciación biológica se convierte en una diferenciación social que restringe los proyectos de vida para trascender las posiciones asignadas socialmente. En el ámbito de las profesiones, los roles de género tienden a canalizar la elección de carreras laborales de hombres y mujeres bajo la denominada división sexual del trabajo. Estas divisiones se sustentan en los atributos tradicionalmente asociados al género, donde la fuerza y el intelecto se conciben como propiedades preferentemente masculinas; mientras los cuidados y la emoción, como femeninas.

Ante una posible visión predeterminada y estática del género, Butler (1997) enfatiza que los sujetos ejercen una agencia. La decisión de asumir y vivir en un cuerpo implica de antemano ingresar a un mundo de corporalidad preexistente, pero a su vez en permanente fluctuación. Elegir un género significa interpretar las normas de género asignadas, así como también abre la posibilidad de reorganizar, cuestionar y convertirlo en algo nuevo. En consecuencia, la idea de la autora de una *agencia discursiva* favorece la posibilidad de cambio en estas prácticas, que permiten avanzar hacia

una reestructuración de la jerarquía de roles de género establecida bajo las divisiones del régimen patriarcal.

La perspectiva de género no refiere solo a una cuestión metodológica, como argumenta la feminista Joan Scott (2010), sino que por sobre todo implica un análisis político e histórico: “el énfasis debería ponerse no en los roles asignados a las mujeres y a los hombres, sino a la construcción de la diferencia sexual” (Scott, 2010, p. 11). Un análisis de género de estas características requiere, asimismo, un análisis interseccional, ya que va de la mano con categorías de análisis de clase social, raza/etnia y de edad, lo cual permite complejizar la comprensión de los cruces en los ordenamientos y fluctuaciones sociales, así como el carácter histórico y relacional del género (Osgood *et al.*, 2006; Skeggs, 1997).

En el presente artículo nos situamos desde esta perspectiva crítica, enmarcada dentro de la academia feminista y posestructuralista de la educación inicial (Osgood & Robinson, 2017; Poblete-Núñez, 2022). Buscamos desafiar discursos hegemónicos sobre las educadoras infantiles, resaltar las implicancias políticas que esta división ha tenido en los procesos de subjetivación y reconocer la especificidad de las identidades, tensiones y nudos problemáticos propios del nivel.

### Discursos de maternalismo y el régimen del género

La educación infantil ha sido conectada desde sus orígenes con *discursos de maternalismo* (Rosen, 2021; Thomson & Kehily, 2011), lo cual marca la naturaleza, el sentido y el estatus de la profesión. Estos discursos, en palabras de Martínez, refieren a “la imposición de la maternidad como destino primordial e ineludible para las mujeres” (2014, p. 4). Tareas y roles que tradicionalmente las mujeres han realizado en el ámbito de lo privado, como la crianza y el cuidado de niños y niñas, se asumen como naturales y esenciales al género femenino, derivados de la potencialidad de las mujeres de ser madre. De esta manera, el rol maternalista se extiende a las habilidades supuestamente necesarias para ejercer este tipo de labores en el ámbito público, lo cual lleva a asumir que son las mujeres quienes estarían inherentemente capacitadas para educar y cuidar a los más pequeños. De este modo, el trabajo de las educadoras es comprendido como *la extensión de la madre*. De hecho, al día de hoy, existe un reducido espacio para el ejercicio de educadores hombres, quienes experimentan diversas barreras y discriminaciones al trabajar en aulas infantiles, pues incumplen el *mandato de género* (Brody *et al.*, 2021; García Villanueva *et al.*, 2015, Ovando & Falabella, 2021). Aunque algunos países han logrado avances (tales como Holanda y Suecia), el promedio en los países OCDE es de apenas un 4% de educadores infantiles hombres trabajando en aula (OECD, 2021a).

Históricamente el ideal de la educadora en el nivel infantil exalta la figura materna como alegre, afectiva, altruista y paciente: características que son naturalizadas e idealizadas como parte del sexo femenino (Abett de la Torre Díaz, 2013; Vergara Arboleda, 2014). Yeo (2005) observa cómo la incipiente inserción de las mujeres al ámbito profesional, a través de las profesiones de cuidado desarrolladas durante el siglo XIX, fue desde un inicio comprendida como la transición de una maternidad ejercida en el hogar a una maternidad desplegada en la esfera pública de servicio social. Esta última era justificada, según determinados principios de sacrificio, por una supuesta superioridad moral y un rechazo —muchas veces total— a una ganancia personal. En la práctica, esta labor femenina de cuidado y atención a la infancia fue, y ha sido, la mano de obra barata que sustenta el modelo económico capitalista y la expansión de los sistemas educativos nacionales a nivel inicial y primario.

La asociación entre maternidad y educación infantil data desde los principios del desarrollo de la disciplina. Friedrich Fröebel, considerado el fundador del *kindergarten* o “jardín de infancia”,

a inicios del siglo XIX sostenía que las educadoras debían tener vocación por su carrera, conocimiento sobre el juego y ser una “madre amorosísima para con los niños que estén bajo su cuidado” (Fernández Pais, 2017, p. 117). La teoría educativa de María Montessori, de modo similar, hacia inicios del siglo XX, consideraba la figura de una madre amorosa como la encargada indispensable de la educación de los párvulos (Ailwood, 2007). Esta imagen maternal continuó durante el siglo XX hasta el día de hoy, marcada en las representaciones de la profesión (Abett de la Torre Díaz, 2013).

La identidad de la profesión docente del nivel infantil y primario tenía una impronta, además, misionaria o apostólica. En el caso de América Latina, esta identidad en los inicios de la profesión estaba cruzada por la necesidad de demostrar una doble vocación de servicio tanto a la nación como a la Iglesia Católica<sup>4</sup>. Núñez (2004) denominó a esta concurrencia entre las vocaciones misionera y republicana un “sacerdocio republicano”. Galdames-Castillo (2017), por su parte, describe a las educadoras del nivel infantil como las “madres de todos”, y de tal modo pone de relieve cómo el símbolo de la virgen María ofrece una metáfora fundacional para la producción de la subjetividad femenina en la región.

Hoy en día, a pesar de las transformaciones y avances en términos de igualdad de género, el peso de la historia y del régimen de género continúan actuando sobre las identidades profesionales. Estudios desarrollados en distintos lugares del mundo sobre la identidad de las educadoras infantiles encuentran de forma similar esta conexión entre la profesión y los atributos asignados tradicionalmente a las mujeres, asociados a componentes de maternidad, amor, empatía, contención emocional, así como también abnegación y autopostergación. Se han desarrollado investigaciones al respecto, por ejemplo, en Australia (Sumsion, 2005), Chile (Viviani, 2016; Poblete-Núñez, 2020; Muñoz-Zamorano *et al.*, 2022; Guerra *et al.*, 2024), Reino Unido (Osgood, 2004, 2012; Thomson & Kehily, 2011) y México (García Villanueva *et al.*, 2015; López Rodríguez, 2013). Se encuentra, además, que estos relatos sobre las identidades de las educadoras están marcados por estereotipos de género que se presentan, incluso, al ingresar a la carrera (Brennan, 2017; Chang-Kredl, 2015; López Rodríguez, 2013).

El carácter afectivo, de cuidados y vocacional atribuido a las educadoras mujeres ha otorgado sentido y propósito a la profesión, pero también desde una matriz hegemónica se constata una naturalización de la labor como una ocupación fácil, instintiva y femenina, que no requiere entrenamiento profesional (Vincent & Braun, 2011; Warren, 2014; Lagos-Serrano, 2021; Poblete-Núñez, 2022). Este imaginario ha sido utilizado para justificar la precarización de las condiciones laborales de las trabajadoras, un sueldo por debajo de otras profesiones, mientras se exige una alta demanda laboral en términos de compromiso personal, emocional e intelectual (Hammond, Powell & Smith, 2015; Poblete-Núñez, 2020; Taggart, 2011)<sup>5</sup>.

Ahora bien, debemos tener cuidado en el modo de interpretar el problema y evitar generalizaciones deterministas (Reay & Ball, 2000; Blackmore, 1999). Ailwood (2007) puntualiza que no todas las educadoras infantiles rechazan la posibilidad de una identidad dual de madre-educadora ni la interpretan como algo que menoscaba su estatus profesional. De hecho, en la investigación de Thomson y Kehily (2011) sobre educadoras que recientemente se habían convertido en madres, las participantes concordaron en un punto, a saber, que la enseñanza en educación infantil y la maternidad tienen en efecto muchos aspectos comunes. Si bien esto no les

---

<sup>4</sup> La expectativa iba en línea con el carácter cristiano (luterano) de la filosofía froebeliana, a pesar de la naturaleza secular de las escuelas públicas (Galdames-Castillo, 2017).

<sup>5</sup> Las mujeres que trabajan en el sector se ven generalmente afectadas, adicionalmente, por una doble carga, al realizar tareas de cuidado tanto en el lugar de trabajo como en el hogar, lo que genera una mayor fragilidad y desgaste de su labor (Rosen, 2019).

parecía negativo, y hasta llegaban a indicar que en ciertas ocasiones sería algo deseable, fue posible observar que estas educadoras establecían límites entre ambas esferas. En relación a esto, Van Laere *et al.* (2014) encontraron en su investigación que las educadoras con frecuencia son conscientes de este doble rol, ante lo cual suelen hacer conexiones explícitas entre su trabajo y su propia experiencia de maternidad. De hecho, los profesionales, de distintos ámbitos, comúnmente usan su propia experiencia para su trabajo.

La imagen de una educadora joven, afectiva y dócil, por cierto, es un estereotipo, y, aunque permea en los lenguajes, vestimenta y en las prácticas de la profesión, hay diversidad en los modos en que ellas encarnan, interpretan, resisten y transforman estos estereotipos. De forma ambivalente, por ejemplo, hay evidencia significativa de violencia horizontal entre educadoras, y entre educadoras y asistentes no profesionales, caracterizada por distintos modos de acoso psicológico (Brooks, 2023; Hard & Jónsdóttir, 2013). Por otra parte, lejos de la idea de una profesional dócil, se encuentran importantes sindicatos gremiales de educación infantil, como también asociaciones profesionales feministas, que han defendido el orgullo de esta labor educativa, han cuestionado las normas de género y han luchado a favor de sus condiciones laborales (Adlerstein & Pardo, 2024). A su vez, en varios países existe el problema de la escasez de educadoras infantiles, aparejado a un creciente rechazo a las bajas remuneraciones y a la alta demanda laboral (Sumsion, 2005; Osgood, 2012; Elige Educar, 2021; Hanrahan & Amsler, 2021).

## La naturaleza y dilemas de la profesión en educación infantil

No existe acuerdo a nivel internacional sobre la necesidad de profesionalizar el trabajo de quienes están a cargo del cuidado y educación de bebés, niños y niñas antes de su entrada a la escuela, especialmente en el rango de edad de los 0 a 3 años. Tampoco existe consenso respecto al formato ni duración estándar de la formación profesional de las educadoras. Los programas de formación inicial van desde un año a tiempo parcial hasta cinco años a tiempo completo (OECD, 2012; Pardo & Adlerstein, 2016). Igualmente, no existen a nivel mundial equivalencias en los requisitos para cumplir las funciones de educadora, más aún, esta variabilidad se da incluso dentro de los mismos países (Pianta & Hamre, 2020; Sim *et al.*, 2019).

En contraposición de la idea de que el ejercicio de las educadoras infantiles es fácil e instintivo, la profesión requiere habilidades altamente sofisticadas. La labor significa estar a cargo de cuidar y educar a bebés, niños y niñas en una de las etapas más sensibles de la vida que es, a la vez, la más plástica y abierta al aprendizaje. Es un trabajo que implica una gran responsabilidad si se considera que las experiencias durante los primeros años de vida de una persona son claves para su desarrollo, por lo que el potencial efecto del trabajo de las educadoras es altamente relevante (Barnett & Nores, 2012).

La formación de las educadoras exige, desde nuestra perspectiva, abordar al menos seis dimensiones<sup>6</sup>. Primero, una ética y una *pedagogía del cuidado*, lo que conlleva la capacidad de ofrecer respuestas sensibles a los niños y niñas, a partir de la observación y un diálogo auténtico. Segundo, una *pedagogía del juego* como un eje rector de las experiencias educativas para la promoción del aprendizaje. Tercero, la preparación del ambiente educativo, entendido como un *tercer educador*, y la mediación pedagógica de las educadoras entre el mundo físico-social y el niño/a, con el propósito que sean los niños y niñas los protagonistas en explorar y construir el mundo. Cuarto, una formación holística de los infantes en los distintos ámbitos del aprendizaje, en contraposición a una enseñanza fragmentada y asignaturista. Quinto, un conocimiento experto sobre la primera

---

<sup>6</sup> Recomendamos ver: Noddings, 1984; Sarlé, 2006; Dahlberg, Moss & Pence, 2013; Adlerstein-Grimberg & Bralic-Echeverría, 2021; Langford, 2021.

infancia y un férreo respeto hacia los bebés, niños y niñas como sujetos de derecho y ciudadanos del mundo, lo que conlleva un compromiso con la justicia social y una perspectiva crítica (y autocrítica) respecto de las prácticas adultocéntricas y discriminatorias. Sexto, una comprensión del contexto socio-cultural en que se trabaja, y el vínculo con las familias y la comunidad local.

Ahora bien, esta labor, a pesar de su complejidad, no calza con las comprensiones tradicionales respecto de qué significa el profesionalismo (Dahlberg & Moss, 2004; Dalli, 2011; Warren, 2014). La noción de profesionalismo con frecuencia se enfoca en establecer fronteras a través de, entre otras cosas, un monopolio del conocimiento y el control sobre quienes pueden ejercer una determinada profesión, así como respecto a quien produce este conocimiento. Estas delimitaciones profesionales conllevan asimismo *jerarquías epistémicas* respecto al tipo de conocimiento profesional que se valora. Osgood (2010, 2006) —quien ha investigado las interacciones entre género, feminismo y profesionalismo en educación infantil— argumenta que dicha comprensión dominante sobre lo profesional privilegia atributos vinculados al saber científico, la demostración de la productividad y la competitividad: todos elementos asociados a una matriz masculina.

Esta idea de profesionalismo defiende el saber experto, que generalmente está ligado a un saber conceptual, disciplinar y altamente especializado, pero se opone justamente a los saberes y habilidades característicos de las labores de las educadoras, referidos al cuidado, lo emocional y un saber práctico (Campbell-Barr, 2018). El conocimiento teórico del campo, de hecho, se legitima usualmente desde disciplinas externas a la pedagogía infantil como, por ejemplo, la psicología, la sociología, la economía y las neurociencias, lo que contribuye a una visión detrimental de esta labor como meras aplicadoras —y no productoras— de conocimiento experto. En consecuencia, desde esta comprensión, las educadoras son constantemente cuestionadas e infravaloradas en su estatus e identidad profesional.

De hecho, la desvalorización y precarización laboral de las educadoras se intensifica en los niveles que atienden a bebés y niños menores de tres años, como también en el caso de las asistentes técnicas (no profesionales)<sup>7</sup>. Mientras tanto, en los niveles más próximos a la escuela, el estatus profesional crece al estar más cercano al “cultivo de la mente” y lejano a las tareas de cuidado (Lagos-Serrano, 2024). En este sentido, existe una tendencia de las educadoras de *huir* de las labores de cuidado (Ortlipp, Arthur & Woodrow, 2011). El discurso de “nosotras educamos, no cuidamos”, utilizado por educadoras como un mecanismo para legitimar y elevar su cuestionado estatus profesional, conlleva visiones empobrecidas de la labor de cuidado (Falabella *et al.* 2022), como también supone un intento de diferenciarse de las labores de las asistentes técnicas (Van Laere *et al.*, 2014).

Lo anterior refleja una *jerarquía de valoración profesional*, producto de la denostación a las labores del cuidado y a la fragilidad y dependencia humana, y, por ende, a la infancia misma. Más aún, el cuidado y la atención a la primera infancia es parte de un campo de histórica explotación laboral y emocional de las mujeres (Langford, 2021; Hanrahan & Amsler, 2021). En definitiva, a pesar de lo esencial que es el cuidado para la vida humana, y a pesar de los discursos proinfancia presentes en la opinión y políticas públicas, esa supuesta valoración no se traduce a la práctica.

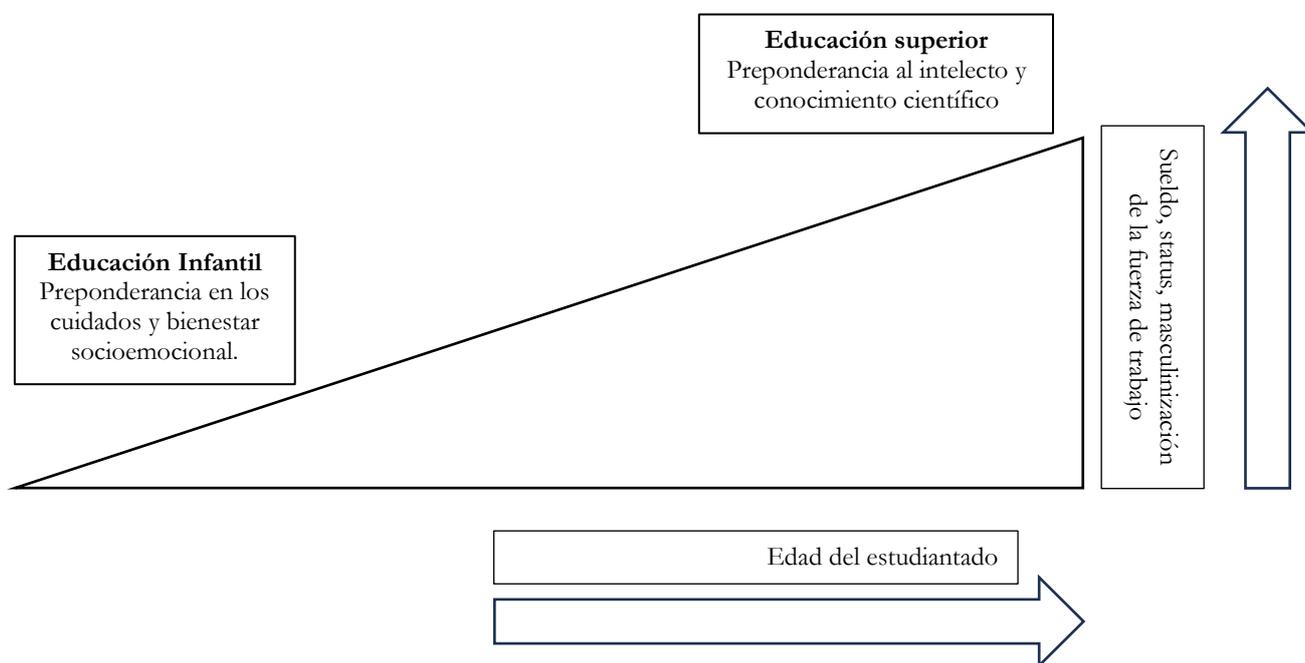
Esta *jerarquía de valoración profesional* se evidencia a lo largo del sistema educativo. Se trata de un escalafón en el que se correlaciona, por una parte, el género de los y las docentes y la edad de quienes se educan, con, por otra parte, el sueldo y el prestigio de la profesión (ver diagrama 1). Mientras la labor educativa está más fuertemente unida con tareas de cuidado y se atiende a niñas

---

<sup>7</sup> Las inequidades entre educadoras y técnicos en educación infantil marcan no solamente diferencias de género, sino que también, generalmente, diferencias de clase social.

y niños de menor edad, hay más mujeres en la fuerza de trabajo, con sueldos más bajos y menor estatus social. En cambio, en la medida que incrementa la edad del estudiantado hacia la educación superior, la labor está asociada a un trabajo intelectual y científico, y hay una mayor fuerza laboral masculina, con sueldos y estatus más alto. Ello configura una *injusticia epistémica*, empleando el término de Fricker (2007), respecto al tipo de conocimiento y habilidades profesionales que se valoran.

**Diagrama 1** - Injusticia epistémica en el sistema educativo



**Fuente:** Elaboración de las autoras.

### **Racionalidades foráneas: capital humano, métricas y escolarización temprana**

En sintonía con los discursos tradicionales del profesionalismo, circulan otras racionalidades y lenguajes foráneos al campo que se entremezclan y han impactado en el nivel educativo y en la comprensión del rol profesional de las educadoras infantiles. Son lógicas y flujos discursivos diversos, afines con ideas de capital humano, productividad, logros de metas y rendición de cuentas, que se contraponen fuertemente a los principios y lógicas arraigados a la profesión.

Uno de estos discursos foráneos que entró con fuerza en el nivel, especialmente desde los 2000, es la “inversión en capital humano”, ya no en adultos ni en jóvenes, sino que en la educación inicial. Con base en los hallazgos de la neurociencia (Shonkoff & Phillips, 2000) y la econometría (Heckman, Pinto & Savelyev, 2013), la educación infantil ha sido considerada un medio fundamental para alcanzar prosperidad económica, justicia social y el fomento del desarrollo humano. Este discurso, por una parte, le ha dado visibilidad al nivel educativo, como también provee evidencia desde un lenguaje legitimado de las “ciencias duras” para justificar la importancia y la necesidad de invertir en profesionales especializados a cargo. Sin embargo, este llamado de inversión también ha sido un punto de disputa. Autores como Moss (2006), Urban (2008) y Chalke (2013) han criticado duramente la marcada lógica instrumental y economicista de este enfoque, en que la infancia se comprende no como una etapa del desarrollo de la vida con un fin en sí mismo, sino más bien como un período de formación que tiene como propósito principal convertir a la niñez en futuros miembros productivos de la sociedad.

Esta corriente, a su vez, converge con otras políticas educativas y enfoques curriculares. La demanda por el crecimiento de la provisión de educación infantil ha sido explosiva en el mundo, generalmente, junto a medidas de privatización, por medio de subsidios públicos (Roberts-Holmes & Moss, 2021; UNESCO, 2021; Fernández & Falabella, 2023). A ello se suman medidas de evaluación estandarizada y rendición de cuentas, como un intento de regular y controlar la calidad asociada al aumento de la oferta educativa. Estas medidas incluyen el uso de dispositivos de gestión en que prima la lógica de “la evidencia”, el monitoreo constante, la satisfacción de madres y padres, el cumplimiento de indicadores, la competencia entre establecimientos por matrícula, y el uso de evaluaciones docentes con consecuencias (Bradbury, 2012; Franzén & Hjalmarsson, 2018; Moss, 2018; Dahlberg & Moss, 2004).

Tales políticas educativas y dispositivos utilizados inicialmente en el nivel escolar han emigrado a la educación inicial en países como Australia, Inglaterra y Estados Unidos. Otro componente relevante de estas reformas es la priorización en el logro de habilidades al final de este ciclo (5-6 años) para preparar la entrada a la escuela, concentrado especialmente en la literacidad y numeracidad (Falabella *et al.*, 2018; Fernández & Falabella, 2023; OECD, 2021b). En este contexto, especial preocupación genera el uso de pruebas estandarizadas a edades tempranas, como el caso de Inglaterra con la prueba *Reception Baseline* (Santori, 2023; Bradbury, 2013); o la misma prueba PISA liderada por la OCDE, para niños de cinco años de edad<sup>8</sup>, conocida como “baby PISA” (Urban, Guevara & Moss, 2022). Adicionalmente, ocurre que las políticas de evaluación y estandarización del sistema escolar impactan en la educación infantil, pues aceleran la preparación de los niños y niñas en las pruebas nacionales aplicadas en los primeros años de la educación primaria, como sucede en Chile y Brasil (Falabella, 2020; Rodrigues, Almeida & Simões, 2022).

Esta ola de políticas, enmarcadas dentro de reformas neoliberales y de *nueva gestión pública*, resulta en una coalición con los principios e identidad de la profesión. La ética profesional del nivel ha tendido a valorar el bienestar integral, los procesos formativos y la colaboración profesional; lo cual contrasta con la introducción de lógicas transaccionales, de hiperindividualismo y competencia, en las que se legitima lo visible y medible (Osgood, 2004; Bradbury, 2013; Gallagher, 2014; Pardo & Adlerstein, 2020; Roberts-Holmes & Moss, 2021).

Por otra parte, los discursos y las políticas expuestas, sumado a una expansión mundial de la oferta de la educación infantil dentro de establecimientos escolares, ha empujado prácticas de escolarización temprana (Gibson, 2013; Brooks & Murray, 2018). Esta tendencia global enfatiza el desarrollo de habilidades académicas en los párvulos. Dicho foco suele dejar de lado aspectos socioemocionales, de bienestar y la visión holística normalmente relevados en el nivel infantil, así como su pedagogía característicamente basada en el juego (Pardo & Woodrow, 2014; Pardo & Opazo, 2019). De hecho, la denominación del nivel “preescolar” en el mundo hispanohablante organiza y nombra la educación infantil en función de la escuela, e invisibiliza un lenguaje, un propósito y una identidad propia del nivel.

Estas tensiones advierten una cultura adultocéntrica que está a la base de tal racionalidad, en que se valora la independencia, el autocontrol, la razón, y el uso de los códigos del mundo adulto, en contraposición a la dimensión del cuidado (Lagos-Serrano, 2021; Slunjski, 2022). Duhn (2014), en esta línea, conceptualiza dicha tensión en términos de la visión del niño como “ser” en el momento presente y “devenir” hacia el futuro. Aunque los currículos de educación infantil declaran relevar ambas dimensiones de la experiencia del niño y niña, el fomento de su individualidad y agencia suele plantearse en relación al desarrollo de conocimientos y competencias para navegar el

---

<sup>8</sup> Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano y Bienestar Infantil (IELS) a cargo de la OCDE.

mundo adulto del futuro, en lugar de poner el acento en niños-ciudadanos del presente (Adlerstein-Grimberg & Bralic-Echeverría, 2021).

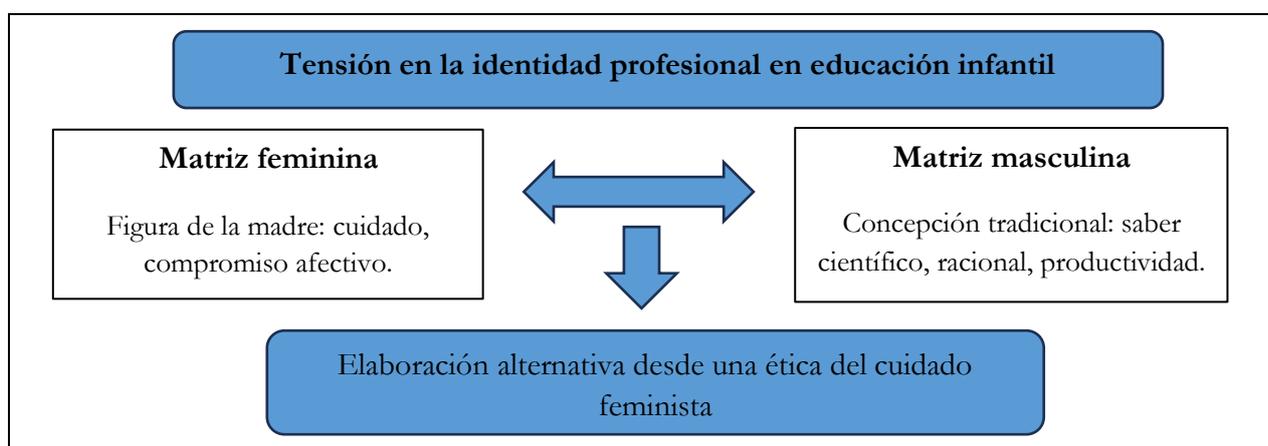
### Visiones alternativas: profesionalismo desde la ética del cuidado feminista

La labor de la educación infantil es una profesión en tensión, como hemos evidenciado. Desde una perspectiva de género, es una tensión entre dos matrices: *femenina* y *masculina* (diagrama 2). Ambas pueden tener tanto virtudes como riesgos. Por una parte, desde una identidad profesional asociada a una *matriz femenina*, se valoran habilidades referidas al cuidado, la contención afectiva y la vocación por la labor. No obstante, estas virtudes resultan una trampa, pues implican que el trabajo de las educadoras sea considerado un sacrificio, no profesional, ni pagado. Siguiendo con la analogía de la figura de la madre: a la madre no se le paga, no se estudia para ello, ni tiene límites de horario. Es una identidad que ofrece una fuente de sentido y autoafirmación, pero a la vez supone un *doble filo* (Falabella *et al.*, 2022). En palabras de Barnes, es “una oportunidad y un peligro” (2021, p. 17).

Por otra parte, desde una versión tradicional de la profesión, acorde a una *matriz masculina*, el valor de la profesión viene dado por el manejo de un conocimiento experto, un saber científico y se le da relevancia al desarrollo de habilidades intelectuales de las educadoras. Ahora bien, bajo una lógica de productividad y resultados, puede transformarse en una escolarización temprana en que se olvida lo propio de la primera infancia y los orígenes identitarios de la profesión misma.

El planteamiento analítico permite comprender los dos polos de una misma tensión, aunque, por cierto, la realidad social llena de matices. No es que uno o el otro sea positivo o negativo, sino que justamente esta tensión dicotómica da pie a lo problemático. Son discursos divisorios de la profesionalización que limitan y empobrecen la comprensión del trabajo en la primera infancia. Más aún, existe un vacío en la comprensión profesional, pues ninguno logra converger respecto a qué es lo propio de la profesión de una educadora en primera infancia.

Diagrama 2 - Régimen de género en tensión en la identidad profesional



Fuente: Elaboración de las autoras.

En el entendimiento de la relevancia de profesionalizar la labor de las educadoras infantiles, esta reflexión nos lleva a la pregunta sobre, ¿qué implica entonces profesionalizar este trabajo? Nos proponemos en esta sección desarrollar una propuesta comprensiva de la identidad profesional en educación infantil, desde una perspectiva feminista de la ética del cuidado. Para ello, en primer lugar, se requiere romper con una visión dicotómica, entre profesional/no-profesional,

cuidar/educar, emocional/cognitivo, y trascender esta visión para imaginar una educadora infantil que sea capaz de responder a la diversidad y complejidad de la práctica.

Romper con las divisiones dicotómicas significa disolver la jerarquía de estatus epistémico de las profesiones, sustentada principalmente desde una estructura patriarcal de la sociedad, donde atributos que se asocian a lo masculino estarían en una posición de poder por sobre aquellos asociados a lo femenino. Ello implica una crítica a la idea de profesionalismo como un intelectualismo experto que neutraliza las emociones. La propuesta, por el contrario, es revalorar e integrar a la comprensión del profesionalismo valores, tales como la compasión, el amor, la relacionalidad, junto a la comunicación y la responsabilidad (Harwood *et al.*, 2013; Osgood, 2010).

El quehacer pedagógico en la primera infancia, como hemos argumentado, exige operar a un nivel de pensamiento profundo y de orden superior, con un compromiso afectivo e intelectual con la niñez (Chalke, 2013; Taggart, 2016; Rabin, 2021). En el corazón de la profesión está ligar, justamente, la dinámica del cuidado y el desarrollo infantil, con lo pedagógico-curricular, y el vínculo con las familias y comunidades. Estos principios no son una novedad en la educación infantil; aunque las prácticas educativas varíen en el tiempo, son referentes que están desde sus orígenes, como parte de la identidad profesional. Tales dimensiones debieran ser los sellos y constituir el *orgullo profesional* respecto a la complejidad de los desafíos de la labor (Osgood, 2006).

Autores como Moyles (2001) argumentan que la afectividad y el amor en el trabajo con párvulos no es solo aceptable, sino que deseable, en el sentido de que los bebés, niños y niñas requieren un reconocimiento afectivo, dado que sin ello no podrían sobrevivir. Se ha observado, de hecho, que mientras más pequeños son los niños, mayor es el involucramiento emocional de las educadoras (Harwood *et al.*, 2013; Manning-Morton, 2006). Las educadoras infantiles, plantea Manning-Morton (2006), ejercen su profesión en el espacio límite entre la pedagogía y el cuidado, con un significativo componente de implicación emocional. En este sentido, pueden ser consideradas transgresoras de las fronteras existentes entre las disciplinas y los quehaceres.

Diversos autores intentan nominar esta relación imbricada entre pedagogía y cuidado en la educación infantil; por ejemplo, Urban (2008) propone el concepto de “profesionalismo relacional”, Taggart (2011) refiere a una “profesión del cuidado” y Page (2018) ofrece el término “amor profesional”. En sincronía con lo propuesto, la *pedagogía del cuidado* refleja igualmente esta indivisibilidad (Noddings, 1984; Langford, 2021). El cuidado genuino, desde dicha concepción, está lejos de limitarse a atender necesidades corporales; más bien significa la construcción de vínculos de aprendizaje desde la observación y escucha, el respeto profundo y un diálogo auténtico con el educando, lo cual conlleva un pensamiento crítico-reflexivo de la profesión y una transformación recíproca entre adultos e infantes.

Estas nominaciones resultan una manera alternativa de conceptualizar la capacidad intelectual y emocional que deben desarrollar las educadoras infantiles, de modo de establecer relaciones dialógicas y afectivas. Ahora bien, Colley (2006) agrega que se trata de una labor emocional que tiene tanto costos como beneficios para las educadoras. Las educadoras deben lograr un complejo equilibrio entre mantener una distancia profesional adecuada y, a la vez, cubrir las necesidades de los niños y niñas de una manera sintonizada y sensible para hacerlos sentir especiales (Elfer *et al.*, 2012). Este alto nivel de demanda emocional en los procesos pedagógicos-formativos requiere un trabajo afectivo del más alto calibre. Manning-Morton (2006) plantea que las educadoras debieran ser capaces de reflexionar sobre sus relaciones con la niñez, no solo a

---

<sup>9</sup> Conceptualizaciones similares se han desarrollado respecto al rol de las directoras de los centros educativos, referido a “liderazgo de bienestar” (Falabella *et al.* 2022; Siraj-Blatchford & Hallet, 2014).

través de un lente teórico, sino también de sus historias personales y de su experiencia emocional, corporal y presente.

Por último, Osgood (2006, 2012) enfatiza que el punto de partida ha de darse “desde dentro” del colectivo de educadoras, lo cual —en base a una perspectiva feminista— estará caracterizado por la confianza, el orgullo profesional, la reflexión y la fe en sí mismas. Si se tiene en cuenta que el profesionalismo es socialmente construido, la autora afirma que, si bien puede que las educadoras reproduzcan formas hegemónicas de profesionalismo, tienen la capacidad de contribuir a la conciencia pública —y efectivamente encarnar— alternativas viables del ejercicio de la profesión. Es precisamente la ética del cuidado la que puede cuestionar y desestabilizar la racionalidad instrumental imperante, a fin de empoderar a las educadoras hacia la creación de un contradiscurso.

## Reflexiones finales

*¿Maestra, sí, tía, no?* es la pregunta con que iniciamos este artículo. El propósito ha sido ofrecer un análisis comprensivo del profesionalismo en educación infantil y una propuesta alternativa desde una perspectiva de género. La labor de las educadoras infantiles, como hemos evidenciado, con frecuencia es asociada a *discursos de maternalismo* y a un trabajo fácil, instintivo, mal remunerado y que no requiere formación especializada. Bajo la jerarquía de valoración de las profesiones y una visión hegemónica e instrumental, el trabajo de las educadoras infantiles resulta infravalorado, a pesar de los recurrentes discursos proinfancia. Ello es parte de una *injusticia epistémica* respecto a la valoración patriarcal de los saberes y prácticas de las profesiones.

A partir de una perspectiva feminista de la ética del cuidado, ponemos en discusión tal anquilosada separación dicotómica y jerárquica del profesionalismo. En vez de neutralizar las emociones y el compromiso afectivo en el quehacer de las educadoras, la propuesta es reivindicar el *orgullo profesional* y valorar la naturaleza de esta labor, pero no desde discursos maternalistas complacientes. Muy por el contrario, significa el reconocimiento —y exigencia— de una compleja amalgama de principios éticos, conocimientos y habilidades que la labor requiere. Tal enmarcamiento alienta a que las educadoras infantiles participen en diversas instancias colectivas que estimulen una reflexividad crítica, sobre sí mismas y su práctica, que resulta crucial a la hora de establecer los cimientos de un proyecto feminista emancipatorio, construido “desde dentro”, en palabras de Osgood (2012). Asimismo, se hace necesario establecer debates públicos con la ciudadanía respecto a los estereotipos asociados a las profesiones y llevar a cabo, desde la política pública, mejoras sustanciales a las condiciones laborales de las y los agentes educativos a cargo del nivel, como también políticas de participación y profesionalización en su quehacer.

Por último, quisiéramos enfatizar que la creación de una cultura pedagógica del cuidado implica una comprensión ética y política del mundo, lo cual atraviesa todos los niveles educativos y sus instituciones, desde la educación infantil hasta la educación superior. De hecho, la ética del cuidado debiese ser un componente relevante para todas las profesiones. Una pedagogía desde la ética del cuidado, por ende, no es exclusiva de la educación infantil, pero sí reconocemos que es especialmente relevante para los propósitos y el quehacer de la profesión.

## Referências

Abett de la Torre Díaz, P. (2013). *Conformación y desarrollo del sistema parvulario chileno, 1905–1973: Un camino profesional condicionado por el género* [Tesis de Doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.

¿Maestra sí, tía no? Una propuesta de profesionalización para la educación infantil desde la teoría feminista

Adlerstein-Grimberg, C. & Bralic-Echeverría A. (2021). Heterotopic place-making in learning environments: Children living as creative citizens. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14 (1–36). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.hpml>

Adlerstein, C. & Pardo, M. (2024). Formando Profesionalismo desde las Asociaciones de Educación Infantil: Discursos de su Profesorado en Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(1), 51-73. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29674>

Ailwood, J. (2007). Mothers, teachers, maternalism and early childhood education and care: Some historical connections. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(2), 157-165. <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.2.157>

Barnes, M. (2021). Contesting and transforming care: an introduction to critical ethics of care. En R. Langford (Ed.). *Theorizing feminist ethics of care in early childhood practice*. Bloomsbury.

Barnett, W. & Nores, M. (2012). *Investing in Early Childhood Education: A Global Perspective*. National Institute for Early Education Research.

Blackmore, J. (1999). *Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational Change*. Open University Press.

Bradbury, A. (2012). “I feel absolutely incompetent’: Professionalism, policy and early childhood teachers”. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 175-186. 2012. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.3.175>

Bradbury, A. (2013). *Understanding Early Years Inequality: Policy, Assessment and Young Children’s Identities*. Routledge.

Brennan, M. (2017). Reflect, “refract” or reveal: sociocultural explorations of the place of teacher subjectivity in infant care. *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 156-170. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1301807>

Brody, D., Emilsen, K., Rohrmann, T. & Warin, J. (2021). *Exploring Career Trajectories of Men in the Early Childhood Education and Care Workforce: Why They Leave and Why They Stay*. Routledge.

Brooks, R. (2023). *Femininity, Class and Status: The societal devaluation of the female early years’ workforce* [Tesis Doctoral] University of Derby.

Brooks, E. & Murray, J. (2018). Ready, steady, learn: School readiness and children’s voices in English early childhood settings. *Education*, 46(2), 143-156. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1204335>

Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519-531. <https://doi.org/10.2307/3207893>

Butler, J. (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. Routledge.

Butler, J. (2019). *El género en disputa*. Paidós.

Campbell-Barr, V. (2018). The silencing of the knowledge-base in early childhood education and care professionalism. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 75-89. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1414689>

- Chalke, J. (2013). Will the early years professional please stand up? Professionalism in the early childhood workforce in England. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(3), 212-222. <https://doi.org/10.2304/ciec.2013.14.3>
- Chang-Kredl, S. (2015). Coraline's split mothers: the maternal abject and the childcare educator. *Continuum*, 29(3), 354-364. <https://doi.org/10.1080/10304312.2015.1025367>
- Colley, H. (2006). Learning to labour with feeling: class, gender and emotion in childcare education and training. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 15-29. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.15>
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2004). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation*. Routledge.
- Dalli, C. (2011). A curriculum of open possibilities: A New Zealand kindergarten teacher's view of professional practice. *Early Years*, 31(3), 229-243. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.604841>
- De Beauvoir, S. (2011). *The second sex*. Random House. (Primera edición de 1949).
- Duhn, I. (2014). Being and becoming cosmopolitan in early childhood curriculum: 'Roots', 'wings' and cosmopolitan citizenship. *Global Studies of Childhood*, 4(3), 224-234. <https://doi.org/10.2304/gsch.2014.4.3.224>
- Elige Educar (2021). *Informe Análisis y Proyección de la Dotación Docente en Chile Actualización de resultados*. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/01/deficitactualizado2021.pdf>
- Elfer, P., Goldschmied, E. & Selleck, D. (2012). *Key persons in the early years: Building relationships for quality provision in early years settings and primary schools* (2nd ed.). Routledge.
- Falabella, A. (2019). The Ethics of Competition: Accountability Policy Enactment in Chilean Schools' Everyday Life. *Journal de Education Policy*, 35(1), 23-45. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F., González, Ma. P. & Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Inicial: Lecciones desde la experiencia internacional. *Revista Gestión y Política Pública*, 27(2), 309-40. <https://doi.org/10.29265/gypp.v27i2>
- Falabella, A., Barco, B. Fernández, L., Poblete-Núñez, X. & Figueroa, D. (2022). Un liderazgo de doble filo: directoras mujeres en establecimientos de educación inicial. *Revista Calidad en la Educación*, 56, 255-291. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1189>
- Fernández, L. & Falabella, A. (2023). Neoliberalismo en la educación inicial: una revisión bibliográfica sistemática internacional. *Práxis Educativa*, 18, 1-22. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.22562.083>
- Fernández Pais, M. (2017). Mujeres, género y jardín de infantes: entre el regazo materno y la sala. *Historia de la Educación*, 18(1), 111-132.
- Franzén, K. & Hjalmarsson, M. (2018). At your service 24/7: Preschool managers on their tasks and daily work. *Early Years*, 41(1), 23-35. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1478392>

¿Maestra sí, tía no? Una propuesta de profesionalización para la educación infantil desde la teoría feminista

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Ediciones siglo XXI (Primera edición de 1993).

Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.

Galdames-Castillo, X. (2017). “Caballito blanco, ¡vuelve pa’ tu pueblo!”: Troubling and reclaiming the historical foundations of Chilean early childhood education. *Global Studies of Childhood*, 7(2), 159-178. <https://doi.org/10.1177/2043610617703843>

Gallagher, A. (2014). The ‘Caring Entrepreneur’? Childcare Policy and Private Provision in an Enterprising Age. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 46(5), 1108-1123. <https://doi.org/10.1068/a46235>

García Villanueva, J., Ávila Rodríguez, D., Vargas Pérez, M. & Hernández Ramírez, C. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *Revista estudios de género. La ventana*, 42, 129-151.

Gibson, M. (2013). I want to educate school-age children?: Producing early childhood teacher professional identities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(2), 127-137. <https://doi.org/10.2304/ciec.2013.14.2.127>

Guerra, P., Poblete-Núñez, X., Rodríguez, M. & Figueroa, D. (2014). Caring leadership in early childhood education in Chile: tensions from a highly gendered context. *School Leadership & Management*, 44(2), 102–119. <https://doi.org/10.1080/13632434.2024.2317787>

Hammond, S., Powell, S. & Smith, K. (2015). Towards mentoring as feminist praxis in early childhood education and care in England. *Early Years*, 35(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1025370>

Hanrahan, N. & Amsler, S. (2021). Who else is gonna do it if we don’t? Gender, education, and the crisis of care in the 2018 West Virginia teachers' strike. *Gender, Work & Organization*, 29(1), 151-166. <https://doi.org/10.1111/gwao.12739>

Hard, L. & Jónsdóttir, A. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 311-325. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814355>

Harwood, D., Klopper, A., Osanyin, A. & Vanderlee, M.L. (2013). It’s more than care?: early childhood educators’ concepts of professionalism. *Early years*, 33(1), 4-17. <https://doi.org/10.1080/09575146.2012.667394>

Heckman, J., Pinto, R. & Savelyev, P. (2013). Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *American Economic Review*, 103(6), 2052-86. <https://doi.org/10.3386/w18581>

Lagos-Serrano, M. J. (2021). *The intersubjective production of Chilean early childhood educators: a free associative group exploration of the unconscious aspects of professional subjectivities* [Tesis de Doctorado]. University College London.

Lagos-Serrano, M. J. (2024). Feeling like ‘the ham of the sandwich’: The contested professional identities of school-based early childhood educators in Chile. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25(1), 21-35. <https://doi.org/10.1177/14639491221120036>

Langford, R. (2021). *Theorising Feminist Ethics of Care in Early Childhood Practice: Possibilities and Dangers*. Bloomsbury.

López Rodríguez, S. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 41, 1-17.

Manning-Morton, J. (2006). The personal is professional: Professionalism and the birth to three practitioner". *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 42-52. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.42>

Martínez, J. (2014). Maternidad y maternalismo. *Economía hoy*, 6(63), 4-6.

Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary issues in early childhood*, 7(1), 30-41. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7>

Moss, P. (2018). *Alternative Narratives in Early Childhood: An Introduction for Students and Practitioners*. Routledge.

Moyles, J. (2001). Passion, Paradox and Professionalism in Early Years Education. *Early Years*, 21(2), 81-95. <https://doi.org/10.1080/09575140124792>

Muñoz-Zamorano, G.; Silva-Peña, I.; Martínez-Núñez, D., Dobbs-Díaz, e. (2022). La educadora feliz: imaginario en estudiantes de educación parvularia. *Cad. de Pesqui*, 52, 1-15. <https://doi.org/10.1590/198053149303>

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. University of California Press.

Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Revista docencia*, 23, 65-75.

OECD (2012). *Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. <https://doi.org/10.1787/9789264123564-en>

OECD (2021a). *Education at a Glance*. OECD Indicators.

OECD (2021b). *Starting Strong VI – Supporting meaningful interactions in Early Childhood Education and Care*. [https://www.oecd.org/en/publications/starting-strong-vi\\_f47a06ae-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/starting-strong-vi_f47a06ae-en.html)

Ortlipp, M., Arthur, L. & Woodrow, C. (2011). Discourses of the early years learning framework: Constructing the early childhood professional. *Contemporary issues in early childhood*, 12(1), 56-70. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.1.56>

Osgood, J. (2004). Time to get down to business? The responses of early years practitioners to entrepreneurial approaches to professionalism. *Journal of Early Childhood Research*, 2(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1476718X0421001>

Osgood, J. Professionalism and performativity the feminist challenge facing early years practitioners. *Early Years*, 26(2), 187–199. 2006.

Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the ‘critically reflective emotional professional. *Early Years*, 30(2), 119-133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.490905>

Osgood, J. (2012). *Narratives from the nursery: Negotiating professional identities in early childhood*. Routledge.

¿Maestra sí, tía no? Una propuesta de profesionalización para la educación infantil desde la teoría feminista

Osgood, J., Francis, B. & Archer, L. (2006). Gendered identities and work placement: why don't boys care? *Journal of education policy*, 21(3), 305-321. <https://doi.org/10.1080/02680930600600424>

Osgood, J. & Robinson, K. (2017). Celebrating pioneering and contemporary feminist approaches to studying gender in early childhood. En K. Alexander, S. Campbell y K. Smith (Eds.). *Feminism (s) in Early Childhood. Using Feminist Theories in Research and Practice*. Springer.

Ovando, V. & Falabella, A. (2021). Hombres de cotona verde: Trayectorias formativas y profesionales de educadores chilenos de educación inicial. *Revista Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 149-163. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.009>

Page, J. (2018). Characterising the principles of Professional Love in early childhood care and education. *International Journal of Early Years Education*, 26(2), 125-141. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1459508>

Pardo, M. & Adlerstein, C. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. UNESCO.

Pardo, M. & Adlerstein, C. (2020). ECEC teachers' paradoxical views on the new Chilean system for Teacher Professional Development". *Early Years*, 40, 486-498. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1736008>

Pardo, M. & Opazo, M.J. (2019). Resisting schoolification from the classroom. Exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile. *Culture and Education*, 31(1), 67-92. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1559490>

Pardo, M. & Woodrow, C. (2014). Improving the quality of early childhood education in Chile: Tensions between public policy and teacher discourses over the schoolisation of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 46, 101-115.

Pianta, R. & Hamre, B. (2020). Improving quality and impact through workforce development and implementation systems. *Getting it Right: Using Implementation Research to Improve Outcomes in Early Care and Education*. Foundation for Child Development.

Poblete-Núñez, X. (2020). Performing the (Religious) Educator's Vocation. *Gender and Education*, 32(8), 1072-1089. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1554180>

Poblete-Núñez, X. (2022). El género como opresor o emancipador de las identidades profesionales en educación parvularia. En VV.AA. *Mucho género que cortar: estudios para contribuir al debate sobre género y diversidad sexual en Chile* (pp. 161-183). Universidad Alberto Hurtado.

Rabin, C. (2021). "I Already Know I Care!": Illuminating the Complexities of Care Practices in Early Childhood and Teacher Education. En R. Langford (Ed.). *Theorizing Feminist Ethics of Care in Early Childhood Practice: Possibilities and Dangers*. Bloomsbury.

Reay, D. & Ball, S. (2020). Essentials of Female Management: Women's Ways of Working in Educational Market Place?". *Educational Management and Administration*, 28(2), 145-159. <https://doi.org/10.1177/0263211X000282004>

Roberts-Holmes, G. & Moss, P. (2021). *Neoliberalism and early childhood education: Markets, imaginaries and governance*. Routledge.

- Rodríguez, C., Almeida, K. & Simões, P. (2022). Disputes around assessments in early childhood education in Brazil. *Education Policy Analysis Archives*, 30(134). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6456>
- Rosen, R. (2021). Care as Ethic, Care as Labor. En R. Langford. *Theorizing Feminist Ethics of Care in Early Childhood Practice: Possibilities and Dangers*. Bloomsbury.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.
- Santori, D. (2023). *The quantified school: pedagogy, subjectivity and metrics*. Palgrave Macmillan.
- Scott, J. (2010). Gender: Still a Useful Category of Analysis? *Diógenes*, 57(1), 7–14. <https://doi.org/10.1177/0392192110369316>
- Shonkoff, J. & Deborah P. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.
- Sim, M., Bélanger, J., Stancel-Piątak, A. & Karol, L. (2019). *Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018*. OECD Education Working Papers No. 197.
- Siraj-Blatchford, I. & Hallet, E. (2014). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. SAGE.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of Class & Gender: Becoming Respectable*. SAGE.
- Slunjski, E. (2022). Elements of Adult-Centrism in the Educational Practice of Kindergartens. *International journal of studies in English language and literature*, 10, 17-25. <https://doi.org/10.20431/2347-3134.1012002>
- Sumsion, J. (2005). Staff shortages in children's services: Challenging taken-for-granted discourses. *Australasian Journal of Early Childhood*, 30(2), 40-48. <https://doi.org/10.1177/183693910503000208>
- Taggart, G. (2011). Don't we care? The ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early Years*, 31(1), 85-95. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.536948>
- Taggart, G. (2016). Compassionate pedagogy: the ethics of care in early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2014.970847>
- Thomson, R. & Kehily, M.J. (2011). Troubling reflexivity: the identity flows of teachers becoming mothers. *Gender and Education*, 23(3), 233-245. <https://doi.org/10.1080/09540253.2010.490205>
- UNESCO (2021). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: los actores no estatales en la educación: ¿quién elige? ¿quién pierde?* <https://doi.org/10.54676/KDWS4430>
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152. <https://doi.org/10.1080/13502930802141584>
- Urban, M., Guevara, J. & Moss, P. (2022). ¿PISA desde la cuna? El Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano e implicancias para América Latina. *Educ. Pesqui*, 48. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248248362esp>
- Van Laere, K., Vandenbroeck, M., Roets, G. & Peeters, J. (2014). Challenging the feminisation of the workforce: rethinking the mind-body dualism in Early Childhood Education and Care. *Gender and Education*, 26(3), 232-245. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.901721>

¿Maestra sí, tía no? Una propuesta de profesionalización para la educación infantil desde la teoría feminista

Vergara Arboleda, M. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y saberes*, 41, 111-120. <https://doi.org/10.17227/01212494.41pys111.120>

Vincent, C. & Braun, A. (2011). 'I think a lot of it is common sense....'. Early years students, professionalism and the development of a 'vocational habitus'. *Journal of Education Policy*, 26(6), 771-785. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.551143>

Viviani, M.J. (2016). Creating dialogues: Exploring the "good early childhood educator" in Chile. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 92-105. <https://doi.org/10.1177/1463949115627906>

Warren, A. (2014). Relationships for Me are the Key for Everything?: Early Childhood Teachers' Subjectivities as Relational Professionals. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(3), 262-271. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.3.262>

Yeo, E. (2005). Constructing and contesting motherhood, 1750-1950. *Hecate*, 31(2), 4-20.

*Recibido: 01/06/2024*

*Versión corregida recibida: 15/08/2024*

*Aceptado: 27/08/2024*

*Publicado online: 03/09/2024*