“Tejiendo identidades”: intersecciones de cultura, género y profesión docente de una maestra de educación infantil aymara

“Weaving identities”: intersections of culture, gender, and teaching profession of an aymara early childhood educator

“Tecendo identidades”: intersecções entre cultura, gênero e a profissão docente de uma professora aymara da educação infantil

Ignacio Figueroa-Céspedes
Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
ignacio.figueroa@mail.udp.cl

Carla Vargas-Valdés
Universidad Alberto Hurtado y Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
cvargas@uahurtado.cl

Ana Vargas
Universidad de Tarapacá, Arica, Chile.
anavm13@gmail.com

Resumen: El presente artículo analiza la identidad profesional docente en una maestra de educación infantil aymara desde un enfoque interseccional que articula género, cultura y profesión. Mediante un estudio cualitativo de caso único con perspectiva narrativa, se co-construyó la trayectoria biográfica de Alicia, una educadora cuya historia encarna una agencia situada en contextos de desigualdad estructural. Los hallazgos se organizan en cinco momentos: (1) “Urdiendo raíces”, infancia con vocación temprana; (2) “Tramas de la formación docente”, marcadas por tensiones de género; (3) “Hilvanes andinos”, retorno al altiplano y re-etnización; (4) “Contrahilos urbanos”, docencia en sectores vulnerables; y (5) “Entrelazando saberes”, madurez profesional desde

la revitalización cultural y disputa de género. El análisis revela cómo la identidad docente se configura como un tejido dinámico que articula resistencia, justicia epistémica y prácticas pedagógicas culturalmente pertinentes.

Palabras clave: identidad profesional docente; educación infantil; cultura aymara; interseccionalidad; narrativa biográfica.

Abstract: This article analyzes the professional teacher identity of an aymara early childhood educator through an intersectional approach that interweaves gender, culture, and profession. Based on a qualitative single-case study with a narrative perspective, the biographical trajectory of Alicia—a teacher whose story embodies situated agency within structurally unequal contexts—was co-constructed. The findings are organized into five key moments: (1) "Weaving Roots", a childhood shaped by early vocation; (2) "Threads of Teacher Education", marked by gender tensions; (3) "Andean Stitching", a return to the highlands and cultural re-ethnization; (4) "Urban Cross-Threads", teaching in vulnerable contexts; and (5) "Interlacing Knowledges", professional maturity rooted in cultural revitalization and gender-based struggles. The analysis shows how teacher identity is configured as a dynamic fabric that intertwines resistance, epistemic justice, and culturally relevant pedagogical practices.

Keywords: professional teacher identity; early childhood education; aymara culture; intersectionality; biographical narrative.

Resumo: Este artigo analisa a identidade profissional docente de uma professora aymara da educação infantil a partir de uma abordagem interseccional que articula gênero, cultura e profissão. Com base em um estudo qualitativo de caso único, com perspectiva narrativa, foi co-construída a trajetória biográfica de Alicia, uma educadora cuja história encarna uma forma situada de agência em contextos de desigualdade estrutural. Os achados são organizados em cinco momentos principais: (1) "Tecendo raízes", infância marcada por vocação precoce; (2) "Tramas da formação docente", atravessadas por tensões de gênero; (3) "Costuras

andinas", retorno ao altiplano e re-etnização; (4) "Contrafios urbanos", docência em contextos vulneráveis; e (5) "Entrelaçando saberes", maturidade profissional centrada na revitalização cultural e nas disputas de gênero. A análise revela como a identidade docente se configura como um tecido dinâmico que articula resistência, justiça epistêmica e práticas pedagógicas culturalmente pertinentes.

Palavras-chave: identidade profissional docente; educação infantil; cultura aymara; interseccionalidade; narrativa biográfica.

Submetido em: 17 de setembro de 2025

Aceito em: 20 de janeiro de 2026

Introducción

La identidad constituye un problema teórico y político en la medida en que permite comprender cómo las personas se configuran en relación con los contextos que habitan, mediante prácticas, pertenencias y trayectorias social y culturalmente situadas, atravesadas por jerarquías de poder históricamente producidas (Balasch; Montenegro, 2003; Crenshaw, 1989; Rivera Cusicanqui, 2018). Desde esta perspectiva, la identidad puede entenderse como un proceso continuo de reconocimiento, tensionado por disputas de sentido y legitimidad, cuyos efectos simbólicos se articulan con desigualdades materiales concretas (Fraser, 2000; Fraser; Honneth, 2003).

En el mundo del trabajo y las profesiones, este enfoque permite ver cómo las trayectorias se forman y se validan en marcos institucionales y culturales específicos. En educación, la identidad profesional docente aparece como un espacio de negociación donde se cruzan dimensiones biográficas, pedagógicas y contextuales, y donde se discuten los criterios que otorgan reconocimiento al oficio (Beauchamp; Thomas, 2009; González; Torres, 2022). Estos procesos pueden abrir o cerrar oportunidades, especialmente cuando género, pertenencia étnico-cultural y territorio se combinan con la persistente desvalorización social y profesional de la educación infantil (Falabella *et al*., 2024; Moloney, 2010).

En este marco, las trayectorias de educadoras indígenas —y, en particular, de aquellas que se desempeñan como maestras de la primera infancia— constituyen un campo aún subrepresentado en la literatura especializada, pese a documentar formas de docencia profundamente situadas, culturalmente densas y políticamente significativas (Arndt, 2018; Quilaqueo *et al*., 2016). Precisamente por esa densidad situada, su análisis permite interrogar qué se reconoce como saber pedagógico legítimo y cómo las prácticas educativas se articulan con memorias comunitarias, formas de

cuidado y referencias territoriales que no siempre se ajustan al canon educativo dominante (Garcés; Figueiredo, 2021; Rivera Cusicanqui, 2018).

La brecha es doble. Por un lado, estos relatos continúan ocupando un lugar periférico en los estudios sobre identidad profesional docente, contribuyendo a sostener una exclusión epistémica que invisibiliza voces, saberes y formas de agencia en el trabajo cotidiano (Arndt; Bartholomaeus, 2022; Quilaqueo *et al*., 2016). Por otro lado, en contextos latinoamericanos, la formación docente intercultural ha tendido a traducirse en la incorporación de contenidos multiculturales, sin problematizar de manera sistemática los regímenes de verdad que jerarquizan el conocimiento y organizan el reconocimiento profesional en la formación inicial (Arias; Quintriqueo, 2021). En este escenario, aportes recientes en educación infantil que articulan interculturalidad y pedagogías críticas resultan relevantes (Sánchez, 2023), a su vez subrayan la necesidad de más investigaciones basadas en casos y trayectorias que examinen cómo se construye y se legitima el profesionalismo de educadoras indígenas en la primera infancia en la intersección entre género, pertenencia étnico-cultural y territorio, y cómo esa legitimidad se disputa en marcos institucionales frecuentemente monoculturales, racializados y generizados.

En este contexto, resulta relevante impulsar investigaciones que restituyan el lugar epistémico de las educadoras indígenas como agentes productoras de conocimiento situado. El presente artículo analiza el proceso de construcción de la identidad profesional docente de una maestra de educación infantil aymara, a partir de la intersección entre sus experiencias personales, culturales y profesionales. Mediante un estudio de caso narrativo, se examina cómo estas trayectorias configuran una forma situada y contrahegemónica de construir su identidad docente.

Fundamentación teórica

La identidad profesional docente en Educación Infantil

La identidad profesional docente puede comprenderse como un proceso complejo, dinámico y relacional, en el que convergen experiencias personales, trayectorias formativas, demandas institucionales y contextos socioculturales específicos (Beauchamp; Thomas, 2009). Desde una perspectiva situada, esta identidad se modela en el tiempo en la intersección entre biografía, agencia y contexto sociopolítico (Cobb, 2020), configurándose mediante la interacción entre múltiples voces, experiencias y posicionamientos que emergen durante el ejercicio profesional (Akkerman; Meijer, 2011).

En el campo de la educación infantil (o educación parvularia como se llama en Chile), este proceso se ve condicionado por la histórica desvalorización de este nivel educativo, vinculado a la feminización del cuidado y la asociación del trabajo con la maternidad, más que con la docencia especializada (Falabella *et al*., 2024; Moloney, 2010). Aunque en las últimas décadas se han desarrollado marcos normativos que buscan profesionalizar la labor de las educadoras —como el Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia en Chile (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019) y los Estándares Indicativos de Desempeño (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020)—, persisten condiciones laborales precarias, junto con una escasa autonomía pedagógica y un bajo reconocimiento profesional (Falabella *et al*., 2024; Pardo; Opazo, 2019). Estas condiciones tienden a afectar el sentido de eficacia profesional y contribuyen a sostener una imagen social subordinada de las maestras de la primera infancia.

Esta precarización se ve agravada por una valoración ambivalente del rol docente, que perpetúa estereotipos de género al representar su trabajo como una extensión natural del cuidado femenino, invisibilizando la formación especializada que requiere la enseñanza en la primera infancia (Figueroa-Céspedes *et al*., 2022; Falabella *et al*., 2024; Moloney, 2010). Desde una perspectiva crítica,

Olivera Kamenarac (2019) propone recuperar el carácter político y transformador de la docencia en educación infantil, destacando el potencial de las educadoras como "activistas-defensoras" que resisten los discursos neoliberales y luchan por una profesión anclada en la justicia social y el compromiso ético. Superar estas tensiones exige no solo mejoras estructurales, sino también un cambio cultural profundo que dignifique y profesionalice el quehacer educativo en los primeros años de vida.

Género e Interseccionalidad en la construcción identitaria

La categoría de género es clave para comprender cómo se configura la identidad profesional docente, especialmente en ámbitos como la educación infantil donde lo femenino ha sido históricamente naturalizado (Falabella *et al*., 2024; Saldaña, 2024). Las mujeres que ingresan a esta profesión no solo enfrentan una doble carga simbólica —como educadoras y como "madres sustitutas"—, sino que muchas veces pueden verse empujadas a reproducir las expectativas de cuidado, entrega emocional y docilidad que la sociedad les impone (Canclini; Fernández-Darraz, 2024).

La teoría de la interseccionalidad, desarrollada inicialmente por Kimberlé Crenshaw (1989) y ampliada por autoras como Patricia Hill Collins y Sirma Bilge (2019), permite analizar cómo las experiencias de las maestras no están determinadas exclusivamente por el género, sino por la articulación simultánea de múltiples ejes de desigualdad —como la clase, la etnicidad, el territorio, la lengua o el capital cultural—. Desde esta perspectiva, la identidad docente no constituye una categoría homogénea, sino que se devela como una experiencia singular situada en cruces de poder que generan exclusiones específicas y posibilidades de resistencia.

La incorporación de una mirada interseccional situada —tal como lo propone Carla Akotirene (2019)— implica politizar las categorías de análisis, y no tratarlas como variables identitarias aisladas. En contextos como el altiplano chileno, por ejemplo,

la pertenencia a un pueblo indígena, el género femenino y el trabajo docente en educación infantil se entrelazan en formas de identificación que no pueden ser comprendidas desde un feminismo hegemónico, urbano y blanco. En cambio, se requiere una lectura crítica que restituya el valor epistémico de aquellas experiencias que han sido históricamente deslegitimadas.

Identidades culturales, saberes situados y agencia pedagógica

La dimensión cultural ha sido frecuentemente marginalizada en los estudios sobre identidad profesional docente, especialmente en relación con los marcos epistemológicos que definen lo que cuenta como saber válido en la formación inicial y en las prácticas pedagógicas (Molano, 2007). No obstante, en contextos socio-territoriales marcados por la presencia indígena, como la zona norte de Chile, la identidad docente no puede comprenderse al margen de los procesos de pertenencia cultural, memoria colectiva y vínculos comunitarios que configuran la experiencia profesional (Quilaqueo *et al*., 2016).

En este marco, el trabajo de Silvia Rivera Cusicanqui (2018) resulta clave al proponer la noción de ch'ixi, que da cuenta de una coexistencia no sintética entre horizontes culturales diversos, en la que lo indígena y lo moderno conviven en tensión, sin subsumirse mutuamente. Esta noción, permite pensar la identidad docente indígena no como una forma "híbrida" diluida en el discurso hegemónico, sino como una subjetividad en disputa, que articula saberes ancestrales, prácticas profesionales y resistencias políticas. En esa misma dirección, Nancy Fraser (2000) advierte sobre los límites de políticas centradas exclusivamente en el reconocimiento si no se articulan con transformaciones estructurales orientadas a desmontar las jerarquías epistémicas que sostienen la monoculturalidad del sistema educativo.

Desde una perspectiva internacional, Sonja Arndt y Clare Bartholomaeus (2022) advierten que la invisibilización del

trasfondo cultural del profesorado —especialmente de origen indígena, migrante o minoritario— limita tanto el sentido de pertenencia docente como el potencial transformador de sus prácticas pedagógicas. En su análisis, las autoras destacan cómo los relatos identitarios del profesorado permiten interrumpir la lógica homogénea del discurso profesional dominante, elevando la importancia de "las culturas del profesorado" como fuentes legítimas de conocimiento educativo. En esta misma línea, Sonja Arndt (2018) y Sene Gide *et al*. (2021), sugieren que la diversidad cultural del profesorado puede ir acompañada, por una parte, de desafíos de pertenencia y reconocimiento en marcos institucionales que tienden a homogeneizar la profesionalidad docente y, por otra, de repertorios culturales y perspectivas que amplían las formas de comprender e intervenir pedagógicamente en contextos multiculturales. En el caso chileno, Quilaqueo *et al*. (2016) muestran cómo las y los docentes que ejercen en contextos mapuche[1] configuran su identidad profesional desde una doble inscripción: por un lado, como agentes del Estado que deben implementar el currículo nacional; y por otro, como portadores de saberes territoriales que tensionan dicho currículo desde una praxis situada y culturalmente comprometida. Esta *doble conciencia* docente implica una práctica pedagógica situada, éticamente comprometida y capaz de interpelar críticamente la colonialidad del saber.

La etnogénesis, entendida como un proceso de reconfiguración identitaria frente a contextos adversos o desplazamientos territoriales, permite entender cómo las identidades culturales se actualizan como estrategias de visibilización, resistencia y acceso a derechos (Campos, 2019). En paralelo, el concepto de re-etnización propuesto por Gabriela Garcés y Ana Figueiredo (2021) alude a la recuperación activa de los referentes culturales propios —lengua, espiritualidad, organización comunitaria— como parte de un proyecto pedagógico contrahegemónico, que busca restituir la dignidad de los saberes indígenas en el espacio educativo. Tal como plantea Ana Cecilia Gerrard (2021), estos procesos pueden

1 Pueblo indígena originario del sur de Chile y Argentina

entenderse como un "viaje de vuelta", donde las trayectorias identitarias no son lineales ni nostálgicas, sino móviles, conflictivas y políticamente cargadas.

Estas formas de agencia no operan únicamente en el plano curricular, sino que transforman los vínculos educativos, las expectativas de rol docente y las relaciones entre institución educativa, familia y comunidad (Rameka *et al*., 2022). Así, la identidad profesional docente puede comprenderse como una configuración situada de saberes y posicionamientos pedagógicos que, desde la experiencia cultural y territorial, habilita prácticas de agencia cotidiana, capaces de disputar la monoculturalidad escolar e imaginar formas de docencia más pertinentes para la diversidad.

El Contexto Multicultural de Arica

La comuna de Arica, situada en el extremo norte de Chile y marcada por la presencia histórica del pueblo indígena aymara, constituye un escenario multicultural donde confluyen trayectorias diversas y se configura un entramado identitario complejo y dinámico, asociado a su localización trinacional con Perú y Bolivia (Mondaca *et al*., 2017). En este contexto, la presencia aymara se expresa en continuidades comunitarias y transfronterizas, así como en prácticas culturales y lingüísticas que se rearticulan en la ciudad y en la escuela, tensionando los modos institucionales de reconocimiento. En este territorio se sitúa la experiencia de Alicia, una maestra aymara cuya trayectoria permite observar cómo la pertenencia cultural se negocia y se actualiza como una relación situada que se juega en prácticas pedagógicas, vínculos comunitarios y reconocimientos cotidianos.

Este proceso de negociación ocurre en el marco de respuestas institucionales que, aunque orientadas al reconocimiento, muestran alcances y límites concretos. Si bien programas como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) han buscado incorporar la diversidad cultural en el ámbito escolar (MINEDUC, 2017), su implementación ha tendido a operar como un dispositivo

compensatorio más que como una transformación estructural, reproduciendo tensiones, resistencias institucionales e invisibilización de saberes originarios (Arias; Quintriqueo, 2021; Mondaca *et al*., 2017; Quintriqueo; Quilaqueo, 2019). En esa misma dirección, estudios recientes en contextos educativos aymara y quechua del norte de Chile muestran que la relación entre lengua, cultura y escuela permanece fragmentada y tensionada, con discontinuidades en la transmisión cultural y un reconocimiento institucional limitado de los saberes indígenas (MINEDUC; UNESCO, 2024). En consecuencia, pedagogías indígenas basadas en la oralidad, la reciprocidad comunitaria y el aprendizaje intergeneracional suelen quedar subordinadas en el canon educativo dominante: con frecuencia se las reduce a expresiones folclóricas, se les niega estatus epistémico y, con frecuencia, se las desacopla de los marcos curriculares oficiales (Incacutipa Limachi, 2021).

A nivel micropolítico, incluso en instituciones que se declaran receptivas, pueden persistir distinciones étnico-territoriales que organizan expectativas diferenciadas sobre las niñeces aymaras y sus prácticas familiares. Alvarado y Zapata (2020) muestran que la "multiculturalidad" se activa a través de marcadores cotidianos —como el uso del *aguayo*[2], la medicina tradicional o ciertos modos comunitarios de cuidado— que, según el encuadre institucional y pedagógico, pueden ser valorados o interpretados como "otredad", produciendo fronteras simbólicas. El interés analítico de este artículo, por tanto, no es presuponer inclusión o exclusión, sino describir cómo estas fronteras se configuran en discursos y decisiones pedagógicas y qué efectos tienen sobre el reconocimiento de saberes no hegemónicos (Alvarado; Zapata, 2020); en ese cruce, el caso de Alicia permite examinar, desde dentro de la institucionalidad, la negociación de tales condiciones de reconocimiento.

2 El aguayo es un tejido andino tradicional, usado principalmente por mujeres para cargar niños/as o transportar objetos, y simboliza identidad cultural y pertenencia comunitaria.

Metodología

Este estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de orientación narrativa y examina cómo una maestra de educación infantil de origen aymara construye su identidad profesional docente en la intersección entre cultura, género y profesión. Se desarrolla un estudio de caso único (Stake, 2013), seleccionado por su potencial para analizar en profundidad una trayectoria situada y, simultáneamente, para iluminar condiciones estructurales y culturales que atraviesan el ejercicio docente en territorios indígenas. El artículo forma parte de una investigación más amplia, desarrollada por el primer autor, sobre la construcción de la identidad profesional en educadoras de párvulos experimentadas (Figueroa-Céspedes, 2023; Figueroa-Céspedes *et al*., 2022; Figueroa-Céspedes; Guerra, 2023).

La participante, referida con el seudónimo "Alicia", es una educadora de párvulos de origen aymara incorporada al estudio mediante contactos profesionales y derivaciones sucesivas en redes docentes. El investigador principal la conocía por su participación como estudiante en un programa de formación continua (2014–2015); aunque ese vínculo no tuvo un propósito investigativo en su origen, posteriormente favoreció una relación de confianza clave para la apertura del relato y su co-construcción. En este marco, la narrativa se entiende como un dispositivo de co-producción epistémica entre participante y equipo investigador, en el que la experiencia narrada se configura como conocimiento situado (Balasch; Montenegro, 2003; Riessman, 2008).

Se utilizó la técnica de producción narrativa para co-construir, junto con la participante, un relato de experiencia y trayectoria, reconociéndola como autora y fuente de interpretación (Balasch & Montenegro, 2003). Debido a la distancia geográfica, los encuentros se realizaron de forma virtual sincrónica vía Zoom. En total se desarrollaron cuatro sesiones (aprox. ocho horas): dos en 2021, una en 2023 y una en 2025. Las dos primeras sesiones se orientaron

a una indagación biográfica de la trayectoria de Alicia, mediante entrevistas semiestructuradas guiadas por una pauta temática flexible (infancia, formación inicial, trayectoria laboral, vínculos culturales y resistencias pedagógicas). A partir de este material se elaboró un primer texto narrativo en tercera persona con citas literales, enviado a la participante para revisión crítica y validación.

La tercera sesión se configuró como un encuentro narrativo de profundización, centrado en explorar temas emergentes y, en particular, experiencias interseccionales relevantes, ajustando énfasis, omisiones y tonalidades del relato en diálogo con la participante. La cuarta sesión correspondió a un encuentro narrativo de cierre, destinado a consolidar la versión final de la producción narrativa y comentar los elementos interpretativos, resguardando una lectura situada y ética del proceso investigativo. El texto resultante adoptó una narrativa híbrida que equilibra la voz autoral del equipo investigador con el posicionamiento reflexivo de Alicia. Los momentos biográficos se organizaron en clave narrativa mediante la metáfora del entretejido, que otorga continuidad y coherencia a su trayectoria identitaria; en la sección de resultados, la voz analítica-académica se presenta destacada en cursiva, acompañando cada etapa de la producción narrativa.

La investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la universidad y se rigió por los principios de confidencialidad, consentimiento informado, respeto a la dignidad y coautoría epistémica. La participante, quien prefirió conservar su anonimato, aceptó participar en calidad de protagonista del relato, involucrándose activamente en la revisión de la producción narrativa y la validación documental. En acuerdo con ella, algunos nombres de personas y sitios han sido modificados para resguardar la confidencialidad de terceros, evitando su exposición en contextos donde las trayectorias profesionales se vinculan con referentes culturales y territoriales específicos.

Este estudio responde a los criterios de calidad cualitativa propuestos por Sarah Tracy (2021), especialmente en cuanto a la autenticidad, la resonancia ética, la reflexividad del equipo

investigador y la validez pragmática del conocimiento generado. El texto resultante no pretende representar una verdad objetiva, sino iluminar los sentidos subjetivos, políticos y culturales que configuran la identidad profesional de una maestra aymara en contextos de desigualdad estructural y re-etnización pedagógica.

Resultados y análisis

Los resultados revelan cinco momentos clave en la producción narrativa de Alicia: (1) infancia marcada por la vocación temprana ("*Urdiendo raíces*"), (2)formación inicial atravesada por tensiones de género ("*Tramas de la formación docente*"), (3)resignificación cultural en el retorno al altiplano ("*Hilvanes andinos*"), (4)ejercicio docente en contextos urbanos vulnerables ("*Contrahilos urbanos*"), y (5)una etapa de madurez profesional centrada en la revitalización de saberes y disputas de género ("*Entrelazando saberes*").

1. "Urdiendo raíces": revelaciones tempranas en el telar de la vocación

Alicia nació en 1981 en Arica, al norte de Chile. Su madre, oriunda de Visviri en el altiplano, le transmitió un profundo vínculo afectivo con la cultura aymara. Sin embargo, las dinámicas sociales de la época dificultaron la preservación y transmisión cultural en el ámbito familiar. Alicia recuerda que sus abuelos desaconsejaban aprender la lengua debido a la discriminación que enfrentaban los hablantes, lo que llevó a que su madre solo conservara un conocimiento pasivo de algunas palabras aisladas. "Entonces, yo le preguntaba a mi mamá porque ella no era hablante y ella me decía que el abuelo le decía que no, que era mejor que ella no aprendiera". A pesar de ello, la curiosidad de Alicia por las costumbres de sus ancestros, especialmente las prácticas ganaderas y los platos tradicionales de su abuela, alimentaron un interés constante por comprender y valorar su herencia cultural.

Desde temprana edad, Alicia tenía claridad sobre su futuro: "Educación Parvularia" era la respuesta que siempre daba cuando le

preguntaban qué quería ser a los cuatro años. Ese vínculo se gestó en el jardín infantil "Rapunzel" de Arica, donde Irma, una maestra significativa, dejó una huella profunda en su infancia, marcando el inicio de su vocación profesional. Este sueño fue fortaleciéndose a lo largo de su trayectoria escolar, caracterizada por un destacado desempeño académico y vínculos positivos con sus profesores, quienes la reconocían como una estudiante tranquila, responsable y altamente motivada.

Avanzando temporalmente, en su paso por el colegio recuerda con cariño a un profesor, que siempre la destacaba por ser "señorita", poniéndola como modelo de comportamiento, por su tranquilidad. Este profesor tenía un muy buen trato con todas sus compañeras y siempre destacaba los atributos positivos de cada una. Según recuerda, el profesor le entregaba normas de comportamiento, en particular recuerda que debía sentarse o comer de una cierta manera. "Me acuerdo una vez estaba atento y me decía que así deberían comer todos, los fideos no deben colgar, eran como cosas relativas a cómo una debería comportarse en el día a día o esas cosas cotidianas como verse en la sala como uno se sienta". Recuerda que el profesor recalcaba que era bueno utilizar un buen vocabulario, en particular las mujeres. También recuerda que era importante en ese tiempo "como usábamos jumper[3], como de no estar mostrando, desde el autocuidado de no generar situaciones que pudiesen generar confusiones o alguna situación con los compañeros".

En su paso por la educación secundaria, Alicia encontró un entorno de apoyo que reforzó su confianza. Su profesor jefe (tutor) se destacaba por tratar a todos los estudiantes con igualdad, lo que Alicia valoraba profundamente. Aunque era tímida, participaba activamente en clases y mantenía relaciones cordiales con sus compañeros. Este ambiente, sumado al respaldo incondicional de su madre y su hermano, cimentó su decisión de dedicarse a

3 El jumper es un vestido sin mangas, usado como parte del uniforme escolar femenino, que se combina con una blusa y suele estar asociado a normas de presentación y género en contextos escolares.

la educación de la primera infancia, especialmente en la etapa de sala cuna[4], donde descubrió una afinidad especial por trabajar con los más pequeños.

La infancia de Alicia refleja el entrecruzamiento de estructuras de poder que marcan profundamente su subjetividad. La migración de su madre desde Visviri a Arica representa una fractura cultural que interrumpe la continuidad cultural, especialmente la lengua, cuya omisión intencionada en el hogar responde a estrategias de resguardo y autopreservación (Crenshaw, 1989; Hill Collins; Bilge, 2019). Esta omisión lingüística, leída desde la colonialidad del poder (Quijano, 2019), opera como violencia epistémica que despoja a Alicia del acceso pleno a su memoria comunitaria. Paralelamente, su escolarización a pesar de ser vista inicialmente con nostalgia reproduce un ideal de feminidad pasiva y obediente, promovido por figuras masculinas de autoridad (Falabella et al., 2024; González; Torres, 2022), subordinando su experiencia escolar a moldes de género normativos que delimitan tempranamente los contornos de su subjetividad e identidad emergente.[5]

La aparición de Irma, una maestra significativa en la infancia de Alicia, dejó una huella biográfica temprana que abrió un horizonte vocacional, resignificando la educación infantil como un espacio de participación activa y construcción de sentido (Figueroa-Céspedes, 2023). Su elección profesional, situada en la intersección entre deseo, tradición y resistencia, se configura como un acto de agencia ética y política frente a la feminización y la desvalorización estructural del campo docente (Canclini; Fernández-Darraz, 2024). Alicia comienza así a habitar una identidad docente situada y crítica, marcada por una praxis ch'ixi (Rivera Cusicanqui, 2018), en la que lo indígena y lo moderno coexisten sin subsumirse, permitiéndole rearticular desde la ternura y el saber situado una forma propia de ser educadora infantil.

4 Sala cuna es el nombre que reciben en varios países de América Latina los centros de atención, cuidado y educación infantil para niños de 3 meses a 2 años de edad.

5 A lo largo de la sección de resultados, la cursiva se utiliza como un recurso analítico para distinguir la voz del equipo investigador de la voz narrativa de la educadora participante, haciendo visible el entretejido entre narrativa y análisis, tal como se indica en la metodología.

2. "Tramas de la formación docente": tensiones y aprendizajes

Alicia comenzó su formación universitaria en 2001 en Arica, guiada por una vocación profunda hacia la educación infantil y con la convicción de construir una trayectoria profesional sólida y con sentido. Al reflexionar sobre su formación de pregrado, reconoce que, si bien cursó asignaturas útiles, algunas de ellas no respondían plenamente a las demandas actuales de la educación infantil. Recuerda, por ejemplo, una asignatura de manualidades que, aunque pertinente en su contexto formativo original, hoy considera que podría haber sido reemplazada por espacios más relevantes, enfocados en la interculturalidad o la inclusión educativa. Además, recuerda cómo compañeros de otras carreras solían denostar su formación, burlándose de su supuesto énfasis en actividades manuales menores, como el uso de tijeras, reflejando así la desvalorización social que pesa sobre la educación infantil. Frente a ello, Alicia defiende la importancia de su rol docente, resaltando el trabajo fundamental de mediación y potenciación de los aprendizajes de las niñeces, cuya intervención temprana, a través del juego y la estimulación, es clave para su desarrollo integral.

A lo largo de sus cuatro prácticas formativas —en sala cuna, niveles medios y transición— Alicia vivió experiencias decisivas que marcaron su identidad profesional como educadora. En el jardín "Silvestre", su primer acercamiento al aula, comprendió que el vínculo con los niños más pequeños debe sustentarse en un cuidado sensible, afectivo y ético, semejante al que brindan sus propias familias. En los niveles medios, asumió con entusiasmo el liderazgo de juegos y rutinas, descubriendo el valor de ser una figura confiable en el desarrollo emocional de los niños. Su paso por el jardín "Aski suyawi" resultó especialmente revelador: allí no solo fortaleció su práctica pedagógica, sino que forjó lazos con una directora que luego sería colega, entendiendo que enseñar también implica tejer redes humanas que nutren el oficio docente desde la colaboración y el reconocimiento mutuo.

El momento culminante de su pregrado fue su práctica profesional en el jardín "Brotecitos," ubicado cerca de la universidad. Esta experiencia le brindó autonomía para interactuar con niños, familias y colegas, además de asumir responsabilidades como asistir a reuniones de apoderados y liderar experiencias educativas. Bajo la guía de su profesora tutora, Maribel, Alicia aprendió a enfrentar desafíos con resiliencia y a entender los errores como oportunidades de crecimiento. Este período consolidó su confianza y su identidad como maestra, permitiéndole construir relaciones de confianza con las familias y desarrollar un enfoque pedagógico basado en la empatía y el compromiso con la niñez.

Las experiencias formativas de Alicia, tanto en su educación universitaria como en sus prácticas pedagógicas, revelan un alto compromiso con la educación infantil. Cada etapa de su formación operó como un espacio de aprendizaje situado, donde se entrelazan el desarrollo de habilidades técnicas y la consolidación de una vocación educativa basada en la interacción humana. En este proceso, la docencia aparece desde la consideración del otro, articulándose como un acto ético de cuidado (Falabella et al., 2024), fundamental para el desarrollo cognitivo y emocional de las niñeces.

La narrativa muestra que la identidad profesional de Alicia se configura en un campo atravesado por tensiones de género y desvalorización estructural, donde persiste un imaginario que reduce el rol de la educadora a lo doméstico y maternal, limitando su reconocimiento profesional y reforzando estereotipos que deslegitiman su experticia pedagógica (Figueroa-Céspedes et al., 2022; Moloney, 2010; Falabella et al., 2024). Sin embargo, el acompañamiento de figuras significativas y la solidaridad entre educadoras emergen como espacios que permiten disputar esas narrativas, desde los espacios de formación práctica, fortaleciendo su identidad profesional. Como plantean Figueroa-Céspedes et al. (2022), Figueroa-Céspedes y Guerra (2023) y González y Torres (2022), la formación inicial resulta un espacio experiencial atravesado por tensiones en las que se confrontan

estereotipos de género con prácticas de empoderamiento docente, lo que en el caso de Alicia se traduce en un compromiso ético-político con la educación infantil.

3. "Hilvanes andinos": saberes, comunidad y pertenencia en el retorno al altiplano

Tras titularse en 2005, Alicia decidió dedicar su primer año a nuevos horizontes profesionales. En 2006, asumió su primer gran desafío: coordinar pedagógicamente dos jardines rurales en el altiplano de General Lagos, en las localidades de Visviri y Chujlluta. Este período le permitió estar cerca de su abuela y adentrarse en la cultura aymara. Entre las iniciativas destacadas se encuentra el proyecto *Jardín sin fronteras* en Visviri, que buscaba acoger a niños de la localidad boliviana de Charaña. Aunque la propuesta fue significativa desde el enfoque de derechos, no logró concretarse debido a las restricciones de tránsito internacional. Durante esta etapa, Alicia lideró junto a su equipo un estudio sobre cosmovisión andina, explorando principios fundamentales. Esta experiencia fue reveladora: "A pesar de que yo pertenecía a la cultura, con esta iniciativa pude conocer todo sobre la cosmovisión andina". Inserta en la comunidad, Alicia comprendió la profundidad de principios como la reciprocidad —"cuando uno da, también recibe"— y el respeto por la sabiduría de los mayores: "mirándolos siempre desde el respeto acorde a las edades". Estos aprendizajes le permitieron reconocer que, para ejercer una educación verdaderamente pertinente, era necesario comprender las lógicas culturales que organizan la vida comunitaria.

La inmersión de Alicia a la cultura aymara fue un proceso gradual y transformador, en el que aprendió a valorar los saberes locales y a reconocer las fortalezas de las comunidades andinas, superando así sus propias inseguridades iniciales. En este trayecto, Alicia asumió diversas responsabilidades que consolidaron su identidad profesional en un entorno complejo y desafiante. Uno de los episodios más significativos fue el conflicto con su tía materna,

mayor que ella, aymara y asistente de párvulos en el jardín que Alicia dirigía. La relación combinaba cercanía afectiva y obligaciones propias del parentesco, pero en el espacio institucional emergieron tensiones: para la tía, la autoridad profesional de Alicia resultaba difícil de reconocer por la inversión del orden generacional y por expectativas culturales sobre quién "corresponde" conducir y corregir; para Alicia, en cambio, dirigir exigía establecer criterios comunes, distribuir tareas y retroalimentar prácticas, lo que fue vivido como exposición o desautorización. La tensión se expresó en desacuerdos y resistencias cotidianas, lo que llevó a Alicia a trasladarse a un nuevo espacio laboral

De esta forma, Alicia "bajó" a Putre, donde asumió la dirección de un jardín infantil y lideró su transformación en la primera sala cuna de la localidad, fortaleciendo sus competencias pedagógicas en un entorno más estructurado. Pese a las resistencias iniciales de algunas educadoras, encontró un sólido respaldo en las asistentes de párvulos locales, cuyo arraigo cultural y compromiso comunitario resultaron fundamentales.

La "subida" de Alicia al altiplano constituye un punto de inflexión en su identidad profesional, donde el ejercicio docente se transforma en una vía para resignificar activamente su pertenencia cultural. Este proceso revela una integración crítica de los valores de la cosmovisión andina —como la reciprocidad, el respeto intergeneracional y el saber comunitario— en sus prácticas pedagógicas cotidianas. Esta transformación identitaria puede leerse como un proceso de etnogénesis (Campos, 2019), en el que las raíces aymaras de Alicia son recuperadas y reconfiguradas en un nuevo entramado de sentido, producto de su inmersión en comunidades indígenas. Desde esta perspectiva, su trayectoria pedagógica encarna una apuesta por la justicia epistémica (Fraser; Honneth, 2003), expresada en una docencia con sentido, situada, crítica y culturalmente pertinente.

Por otra parte, el conflicto con su tía, atravesado por tensiones entre parentesco, autoridad profesional y jerarquía generacional, visibiliza la complejidad de la construcción identitaria docente en

contextos indígenas. En este episodio, Alicia despliega una negociación activa de posiciones y criterios de legitimidad entre marcos culturales, generacionales e institucionales (Akkerman; Meijer, 2011). Desde un enfoque decolonial y situado, la situación muestra cómo estas negociaciones se escenifican en un contexto de desigualdad y falta de reconocimiento, reconfigurando relaciones y posicionamientos en el espacio educativo (Crenshaw, 1989; Rivera Cusicanqui, 2018).

El posterior traslado de Alicia a Putre y su liderazgo en la creación de la primera sala cuna local dan continuidad a este proceso, consolidando un desplazamiento en su modo de ejercer autoridad pedagógica y habitar la profesión. En términos analíticos, ello es consistente con la comprensión de la identidad profesional docente como un proceso dinámico y relacional, configurado en la intersección entre biografía, agencia y condiciones contextuales del ejercicio profesional (Beauchamp; Thomas, 2009; Cobb, 2020). Este encadenamiento de decisiones —subir, dirigir, tensionar y volver a fundar— muestra que la experiencia de Alicia se reordena mediante retornos y resignificaciones. Así, la "subida" al altiplano puede leerse —siguiendo a Gerrard (2021)— como un "viaje de vuelta": un retorno no lineal que rearticula pertenencias y proyecto profesional, manteniendo abierta —y productiva— la tensión entre lo cultural y lo institucional para la construcción de su identidad docente.

4. "Contrahilos urbanos": pedagogía y resistencia en contextos de vulnerabilidad

Tras consolidar su experiencia en el altiplano, Alicia amplió su trayectoria profesional en nuevos contextos educativos. Asumió la dirección del jardín infantil "Tonguito", ubicado en Azapa, un espacio centrado en la atención de niños y niñas provenientes de zonas rurales y campamentos. Más adelante, Alicia asumió el desafío de liderar el jardín infantil "Qhispita" en

Arica, un espacio marcado por un contexto social complejo y de alta vulnerabilidad. Pese a las dificultades, se adaptó con notable resiliencia y sensibilidad, consolidándose como una profesional profundamente comprometida con el bienestar infantil, incluso en escenarios adversos.

Actualmente, Alicia impulsa en el jardín que dirige iniciativas de reconocimiento y pertinencia cultural, entre las que destaca la conmemoración del *Machaq Mara* (Año Nuevo Andino), entendida como un hito comunitario asociado a ciclos de renovación y reciprocidad en la cosmovisión aymara. En estas actividades, incorpora de manera participativa a niñas, niños y sus familias en prácticas simbólicas —como la ofrenda a la *Pachamama*[6]—, como un recurso pedagógico y comunitario que fortalece pertenencias, memoria y vínculos intergeneracionales. Estas acciones se articulan con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del centro, orientado al apego y al apoyo mutuo como pilares del proceso educativo. Paralelamente, Alicia ha consolidado un rol de mentoría entre pares, acompañando a otras educadoras en procesos de reflexión pedagógica y desarrollo profesional.

En coherencia con su compromiso por revitalizar sus raíces culturales, en 2019 Alicia participó en un curso de lengua aymara. Si bien reconoce las dificultades que enfrentó en el aprendizaje—particularmente por los sonidos guturales que, según señala, se adquieren con mayor fluidez durante la infancia—, mantiene una profunda motivación por fomentar el acceso temprano de las nuevas generaciones a esta lengua originaria. Con ternura y una leve nostalgia, Alicia, comenta—en un diálogo representacional—que, si pudiera formular un reproche a su madre, lo haría en estos términos: "¡Oh mamá, si hubiese aprendido antes, habría tenido una mayor cercanía y hoy sería una excelente hablante!".

El proceso de reaprendizaje de la lengua aymara ha fortalecido en Alicia tanto su identidad cultural como su compromiso con la transmisión de saberes ancestrales a las nuevas generaciones.

6 Se refiere a la Madre Tierra en la cosmovisión andina, concebida como un ser vivo y relacional que sostiene la vida y orienta prácticas de cuidado y reciprocidad.

Esta experiencia ha impactado profundamente en su práctica pedagógica y en la forma en que es percibida por sus colegas, quienes, según relata, "lo mencionan y lo rescatan, dicen '¡ah, la "tía"[7] se reconoce aymara!, conoce de eso y además trabaja de esta forma'... su metodología nos visualiza también a nosotras". Más allá de lo lingüístico, esta reapropiación se traduce en una pedagogía del reconocimiento, que impulsa reformas curriculares y promueve una cultura de colaboración profesional basada en el respeto mutuo y la mejora continua. Como ella misma expresa con entusiasmo: "A mí me encanta, porque siento que acá se permite el crecimiento personal y profesional. Las maestras se desafían día a día, no hay limitaciones. Eso es lo que uno debería hacer por los equipos. Todas han ido avanzando, estudiando... la auxiliar de servicios ahora es técnico, y así, en el día a día, una se va superando. Nos aportamos todas".

El retorno de Alicia a contextos urbanos marca un giro significativo en su trayectoria identitaria, en el que su trabajo en entornos económicamente deprivados se convierte en una forma de resistencia, asumiendo una posición activista-defensora (Kamenarac, 2019) frente a la desvalorización estructural de la educación infantil y las restricciones patriarcales al liderazgo femenino (Falabella et al., 2024; Moloney, 2010). En este escenario, sus prácticas pedagógicas buscan articular de forma simultánea y deliberada elementos de la herencia cultural indígena con saberes pedagógicos moderno-occidentales, evitando que uno se imponga sobre el otro. Esta convivencia, tensa pero productiva, se expresa en una clave ch'ixi ampliada (Rivera Cusicanqui, 2018), que asume la contradicción como una condición inherente a la práctica docente. Así, Alicia encarna una forma de justicia epistémica que evidencia cómo la interseccionalidad puede devenir en herramienta de transformación política al enraizarse en saberes situados y marginalizados del sistema educativo (Akotirene, 2019).

El rescate de la lengua y cultura aymara en la práctica pedagógica de Alicia profundiza su proceso de etnogénesis (Campos, 2019) y

7 En la educación infantil chilena, el término filial "tía" designa a educadoras y asistentes de párvulos.

reconfigura su identidad profesional como puente entre saberes andinos y occidentales. despliega una educación situada que articula agencia docente con resistencia a los marcos monoculturales del sistema (Garcés; Figueiredo, 2021; Quilaqueo et al., 2016; Mondaca et al., 2017). En esta labor, Alicia representa una figura intersticial (Alvarado; Zapata, 2020; Incacutipa Limachi, 2021), que transita entre saberes institucionales y comunitarios, revitalizando ritos, fortaleciendo vínculos territoriales y demostrando que la educación infantil puede convertirse en un espacio fértil para el reconocimiento cultural, la restitución simbólica y la dignificación de las pedagogías indígenas.

5. "Entrelazando saberes": disputas de género, memoria cultural y agencia docente

Reflexionando acerca de la cuestión de género, Alicia cuenta que cuando se embaraza fue reemplazada por un educador de párvulos. Según su relato, "Para allá, para la cultura aymara es complejo, porque siempre va asociado en los jardines infantiles a una educadora. Creían que yo había dejado a mi marido reemplazándome en los jardines y no sé porque surgía esa duda, como 'tía yo pensaba que usted tenía una relación con él'". Fue una situación difícil, ya que según Alicia los roles para el pueblo aymara están muy marcados. Se definen con claridad las tareas de los hombres y de las mujeres. Los hombres están más abocados a la ganadería y las mujeres al cuidado de las niñeces.

Recuerda que finalmente la comunidad terminó aceptando al educador. Decían "Wow, ¡un hombre si puede ser un educador y trabajar!". De cualquier manera, señala que tuvieron que tomar resguardos: "En los períodos de rutina las tías ingresaban con los niños, y el educador se enfocaba más en las experiencias educativas". Esto porque tuvo la oportunidad de conversar con el equipo y ellas tenían el resguardo de vigilar la entrada al baño y acompañar específicamente a las niñas.

Para Alicia el rol docente en educación infantil lo puede ejercer tanto un hombre como una mujer. "No hay una distinción de hombre o mujer, porque nosotras acá estamos mandadas a cosas específicas como el bienestar de los niños y niñas a estas experiencias educativas de calidad, obviamente uno lo puede relacionar en este nivel específicamente que estoy yo, a las mamás les sirve de alguna manera y todas las tías tenemos ya la experiencia de ser mamá" De igual forma, Alicia señala que entre maestras las personas con más trayectoria van relatando su experiencia materna y la va reflejando en los jardines infantiles. De esta forma, las familias sienten que son un apoyo constante en el paso por la sala cuna, "lo mismo me imagino de los otros jardines, que se sienten más seguras al tener una figura femenina, nosotros relevamos, podemos ser adultos significativos, pero elevamos a la mamá como adulto significativo".

La experiencia de Alicia en comunidades altiplánicas enriqueció su práctica pedagógica, al integrar saberes locales y elementos del entorno —como el barro, las piedras o los cultivos— en el currículo de educación infantil. Inspirada por estos contextos, ha incorporado juegos tradicionales como la construcción de casas de adobe, favoreciendo una expresión más genuina y significativa por parte de las niñeces: "A veces necesitamos tierra, barrito, y expresan de mejor manera que incluso con una plastilina que no tiene el mismo color ni la misma realidad que su entorno cercano". Esta integración potencia la creatividad, refuerza el vínculo con la naturaleza y promueve un enfoque intercultural que enriquece el aprendizaje de las niñeces y de sus familias.

Además, Alicia ha desempeñado un rol clave en la sensibilización de las familias respecto al delicado equilibrio entre las prácticas culturales de cuidado y las necesidades del desarrollo infantil. Uno de los ejemplos que aborda con especial atención es el uso del *aguayo*, una tradición que refuerza el apego madre-hijo y prolonga el contacto corporal más allá del nacimiento. Alicia lo explica con ternura, "tienen como este contacto de sentir que está

el otro, lo mismo que pasa en la guatita[8]... es como una continuidad del cuerpo". No obstante, Alicia reconoce que algunas de estas prácticas tradicionales pueden limitar la exploración autónoma en la infancia, por lo que, desde una postura de escucha activa y diálogo intercultural, acompaña a las familias en su adaptación, buscando equilibrar el respeto por la tradición con un enfoque de desarrollo integral.

Su labor pedagógica se caracteriza por mediar y resignificar, tendiendo puentes entre saberes locales y enfoques contemporáneos, sin imponer ni sustituir. En este sentido, Alicia actualmente cuestiona las interpretaciones monoculturales que deslegitiman otras formas de cuidado, y advierte: "Como educadoras no podemos decir 'esta mamá es negligente porque no lleva a su hijo al doctor', cuando en realidad está aplicando una medicina tradicional que también forma parte de su historia y llega con ella al jardín". En palabras simples, lo que ella plantea es que antes de juzgar, hay que escuchar y entender desde dónde cuidan las familias, y recién ahí conversar cómo acompañar mejor a las niñeces.

La historia de Alicia permite observar cómo la educación infantil opera como escenario de disputa simbólica, donde se tensionan las fronteras entre género, cultura y profesión. En este marco, la incorporación de un educador varón en un contexto aymara desestabiliza los imaginarios que feminizan la docencia y el trabajo de cuidado, poniendo en evidencia que la autoridad pedagógica no debiera quedar anclada al género de quien enseña. Sin embargo, el propio relato de Alicia —al vincular la práctica pedagógica con la experiencia materna— puede reforzar, aun sin proponérselo, la idea de que el cuidado constituye un atributo "natural" de las mujeres. Esta ambivalencia muestra cómo narrativas sensibles y comprometidas pueden, a la vez, cuestionar y reinscribir divisiones de género que limitan la apertura hacia formas de docencia más plurales y no normativas. La situación deja ver barreras simbólicas persistentes en las comunidades educativas, particularmente

8 Vientre

en contextos indígenas atravesados por jerarquías históricas y expectativas morales sobre quién "debe" cuidar. Con todo, el episodio también habilitó una oportunidad de reconfiguración: desplazar el foco desde el género de quien enseña hacia la calidad del vínculo pedagógico y las interacciones que sostiene en el aula, como criterio de legitimidad profesional (Falabella et al., 2024; Saldaña, 2024).

A lo largo de su trayectoria, Alicia ha construido una pedagogía intercultural situada y plural, en la que integra saberes aymara con enfoques educativos contemporáneos. A través de metodologías basadas en el entorno natural y de prácticas lúdicas ligadas a la vida comunitaria, ha logrado articular tradición y desarrollo integral infantil. En colaboración con las familias, ha promovido una educación que reconoce las creencias locales sin renunciar a principios pedagógicos fundamentados ni a criterios básicos de protección y derivación oportuna cuando la salud infantil lo requiere, ejerciendo un liderazgo que conjuga cuidado, innovación y justicia cultural. Así, Alicia encarna los ámbitos interseccionales de su identidad —mujer, aymara, docente—, transformando su enseñanza en un acto de inclusión crítica y dignificación del saber situado (Incacutipa Limachi, 2021).

Consideraciones finales

El presente estudio buscó comprender cómo la identidad profesional docente de Alicia se configura como un proceso interseccional (Hill Collins; Bilge, 2019), dinámico y situado (Beauchamp; Thomas, 2009), atravesado por dimensiones culturales, de género y contextuales (Akotirene, 2019; Crenshaw, 1989). El relato analizado muestra cómo una maestra aymara teje su identidad en diálogo con su trayectoria vital y su compromiso ético con la infancia, desafiando las jerarquías epistémicas que han marginado los saberes originarios. Su experiencia visibiliza dimensiones históricamente excluidas del discurso pedagógico hegemónico —como la maternidad, la cosmovisión andina, la

oralidad y el cuidado—, resignificando el profesionalismo docente desde una clave cultural, territorial y epistémica (Fraser; Honneth, 2003; Garcés; Figueiredo, 2021).

Este estudio sugiere que las identidades culturales y de género, históricamente invisibilizadas en el campo de la educación infantil, constituyen dimensiones relevantes para comprender ciertas orientaciones de las prácticas pedagógicas y de la configuración del profesionalismo docente, en consonancia con hallazgos previos (Arndt, 2018; Falabella *et al*., 2024; González; Torres, 2022). Ello refuerza la necesidad de avanzar hacia lecturas más densas y críticas de la identidad profesional docente en educación parvularia, superando aproximaciones normativas o meramente instrumentales. En el caso analizado, la narrativa de Alicia permite observar cómo la reactivación de su vínculo cultural reconfigura el sentido que ella atribuye a su labor educativa, articulándose con una ética del reconocimiento y de la justicia epistémica (Fraser; Honneth, 2003) y con un énfasis en el cuidado como principio orientador de su práctica (Falabella *et al*., 2024). Las metáforas de "ida y vuelta" (Gerrard, 2021) entre la "subida" al altiplano y la "bajada" a Arica expresan un proceso identitario en curso, atravesado por exploraciones, tensiones y resignificaciones. Este movimiento se traduce en transformaciones situadas en su modo de ejercer y habitar la docencia.

En sintonía con la noción de ch'ixi propuesta por Silvia Rivera Cusicanqui (2018), la trayectoria de Alicia permite comprender una identidad que habita —sin resolver— la tensión entre lo indígena y las racionalidades occidentales modernas, como una coexistencia productiva más que como una síntesis. Leída desde esta clave, su experiencia muestra cómo el entretejido de saberes y pertenencias puede operar como una forma situada de agencia profesional, capaz de cuestionar, en el plano cotidiano de la práctica, las lógicas monoculturales que suelen organizar el reconocimiento en el sistema educativo (Garcés; Figueiredo, 2021). En esta línea, el caso invita a considerar la pertinencia de prácticas pedagógicas integrales centradas en los derechos de las infancias y de formas

de articulación profesional sostenida que trasciendan la voluntad individual, en la medida en que se orienten a procesos colectivos de transformación educativa (Kamenarac, 2019).

Este estudio también aporta al reconocimiento de las maestras indígenas como productoras legítimas de saber pedagógico. Al utilizar metodologías narrativas e interseccionales, el estudio reivindica el relato como herramienta de empoderamiento epistémico y construcción situada del conocimiento, en línea con Balasch y Montenegro (2003), quienes subrayan que todo saber está encarnado en cuerpos, trayectorias y territorios, desafiando la ilusión de neutralidad académica. Así, la biografía de Alicia constituye un telar vivo donde se entrelazan experiencia personal, memoria ancestral y saber pedagógico, dando forma a una trama identitaria compleja. En este tejido, cada "huella biográfica" relatada (Figueroa-Céspedes, 2023; Figueroa-Céspedes; Guerra, 2023) opera como un nudo de sentido para Alicia —a la manera de un *quipu*[9]— ordenando memoria y experiencia en marcas situadas. Estos nudos activan un trabajo identitario en el que Alicia negocia posiciones y criterios de legitimidad entre voces culturales, profesionales e institucionales (Akkerman & Meijer, 2011). En clave interseccional, dicha negociación se intensifica cuando convergen la pertenencia indígena y el género, dentro de un campo profesional históricamente feminizado donde la autoridad pedagógica de las maestras tiende a ser subvalorada (Crenshaw, 1989; Falabella *et al*., 2024; Figueroa-Céspedes *et al*., 2022). De este modo, su práctica se resignifica como una forma de profesionalismo situado, culturalmente arraigado y éticamente comprometido.

Desde el punto de vista metodológico, el carácter de caso único acota el alcance del estudio y descarta cualquier pretensión de generalización estadística; su aporte se sitúa, más bien, en la densidad interpretativa y en la posibilidad de transferibilidad analítica. En términos de calidad cualitativa, Sarah Tracy (2021)

9 Cordeles anudados que se utilizaban como un sistema de registro de información

sostiene que el valor de un estudio se juega en su resonancia, autenticidad y significatividad contextual. En esa línea, el relato de Alicia ofrece claves para comprender cómo se tramitan el reconocimiento, la pertenencia y las jerarquías epistémicas en la vida profesional docente en la educación para la primera infancia. No obstante, este trabajo no permite establecer cómo estos procesos varían según generación, territorio, pertenencia étnico-cultural u otras configuraciones institucionales, ni pretende representar la diversidad de experiencias de educadoras indígenas. Más bien, visibiliza tensiones y mecanismos situados que pueden orientar futuras indagaciones con mayor variación de casos, examinando cómo identidades culturales y de género y concepciones de profesionalismo docente son reconocidas, tensionadas o promovidas en la formación inicial y en las políticas institucionales.

Referencias

AKKERMAN, Sanne F.; MEIJER, Paulien C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. **Teaching and Teacher Education,** [S.l.], v. 27, n. 2, p. 308-319, feb. 2011. Disponible en: http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013 Acceso en: 16 ene. 2025

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVARADO, Andrea; ZAPATA, Pamela. Niñez aymara a ojos de quienes les educan: percepciones sobre multiculturalidad en escuelas de Arica, Chile. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Venezuela, v. 25, n.13, p. 159-176, nov. 2020. Disponible en: http://doi.org/10.5281/zenodo.4292722. Acceso en: 16 feb. 2025.

ARIAS, Katerin; QUINTRIQUEO, Segundo. Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural bilingüe. **REDIE**, Ensenada, v. 23, e05, 2021. Disponible en: http://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e05.2847. Acceso en: 16 feb. 2025.

ARNDT, Sonja. Early childhood teacher cultural otherness and belonging. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 19, n. 4, p. 392-403, 2018. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1177/1463949118783382. Acceso en: 20 mar. 2025.

ARNDT, Sonja; BARTHOLOMAEUS, Clare. What about teachers' cultures? Elevating early childhood teachers' culture stories through a Kristevan lens. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 26, n.1, p. 6-22, 2022. Disponible en: https://doi.org/10.1177/14639491221141726. Acceso en: 20 mar. 2025.

BALASCH, Marcel; MONTENEGRO, Marisela. Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. **Encuentros en psicología social**, Barcelona, v. 1, n. 3, p. 44-48, ene. 2003. Acceso en: 16 feb. 2025.

BEAUCHAMP, Catherine; THOMAS, Lynn. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. **Cambridge Journal of Education**, London, v. 39, n. 2, p. 175–189, may. 2009. Disponible en http://doi.org/10.1080/03057640902902252. Acceso en: 16 feb. 2025.

CAMPOS, Luis. Mapuche en la ciudad de Santiago. Etnogénesis, reconfiguración identitaria y la patrimonialización de la cultura. **Antropologías del Sur**, Santiago, v. 6, n. 11, p. 135-153, 30 jun. 2019. Disponible en: https://doi.org/10.25074/rantros.v6i11.1053. Acceso en: 16 feb. 2025.

CANCLINI, Miriam; FERNÁNDEZ-DARRAZ, Maria Cecilia. Elecciones vocacionales de mujeres jóvenes: factores familiares, sexismo y motivaciones académicas. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 60, p. 5-28, jul. 2024. Disponible en: https://doi.org/10.31619/caledu.n.60.1438. Acceso en: 10 nov. 2024.

COBB, Donella. Initial teacher education and the development of teacher identity. *In:* PETERS, M. (Ed.). **Encyclopedia of Teacher Education**. Singapore: Springer, 2020. p. 1-5. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_383-1. Acceso en: 16 feb. 2025.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Article 8, p.139- 167, 1989. Disponible en: https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8. Acceso en: 10 nov. 2024.

FALABELLA, Alejandra; POBLETE-NUÑEZ, Ximena; LAGOS SERRANO, María José; ROJAS, María Teresa. ¿Maestra sí, tía no? Una propuesta de profesionalización para la educación infantil desde la teoría feminista. **Praxis Educativa**, Santiago, v.19, p. 1-20, 2024. Disponible en: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/23637. Acceso en: 16 feb. 2025.

FIGUEROA-CÉSPEDES, Ignacio. Identidad profesional de educadoras de párvulos: Huellas biográficas de su infancia y adolescencia. **Psicoperspectivas**, Santiago, v. 22, n. 3, 2023. Disponible en: https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue3-fulltext-2991. Acceso en: 16 feb. 2025.

FIGUEROA-CÉSPEDES, Ignacio; GUERRA, Paula. Huellas biográficas de educadoras de párvulos en su formación inicial docente: Narrativas de la construcción de la identidad profesional. **Education Policy Analysis Archives**, 2023, v. 31. Disponible en: https://doi.org/10.14507/epaa.31.7657. Acceso en: 14 feb. 2025.

FIGUEROA-CÉSPEDES, Ignacio.; GUERRA, Paula.; MADRID, Alejandro. Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente. **Perspectiva educacional**, Valparaíso, 2022, v. 61, n.

2, pp. 45-67. Disponible en: http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1225 Acceso en: 16 feb. 2025.

FRASER, Nancy. Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. **New Left Review**, London, n. 4, p. 55-68, 2000. Disponible en: https://newleftreview.es/issues/4/articles/nancy-fraser-nuevas-reflexiones-sobre-el-reconocimiento.pdf. Acceso en: 10 nov. 2024.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange**. London: Verso, 2003.

GARCÉS, Gabriela; FIGUEIREDO, Ana. Procesos de identificación étnico-culturales: Ensamblajes y desarticulaciones desde las trayectorias de jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas. **Límite**, Arica, v. 16, p.11, 2021. Disponible en: https://doi.org/10.4067/s0718-50652021000100211. Acceso en: 16 feb. 2025.

GERRARD, Ana Cecilia. Colonialismo, antropología y reemergencias indígenas en Tierra del Fuego. **Revista Española de Antropología Americana,** Madrid, v. 51, p. 231–243, may. 2021. Disponible en: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/77876. Acceso en: 16 feb. 2025.

GIDE, Sene; WONG, Sandie; PRESS, Frances; DAVIS, Belinda. Cultural diversity in the Australian early childhood education workforce: What do we know, what don't we know and why is it important? **Australasian Journal of Early Childhood**, Sydney, v. 47, n. 1, p. 48-61, dic. 2021. Disponible en: https://doi.org/10.1177/18369391211057292. Acceso en: 16 feb. 2025.

GONZÁLEZ, Claudia; TORRES, Bárbara. Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías. **Revista Educación**, Costa Rica, v. 46, n. 2, p. 100-113, 2022. Disponible en: http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47948. Acceso en: 10 nov. 2024.

HILL COLLINS, Patricia; BILGE, Sirma. **Interseccionalidad**. Madrid: Ediciones Morata, 2019.

INCACUTIPA LIMACHI, Duverly Joao. El juego del niño indígena aymara y los saberes previos como fundamento para la educación intercultural. **RIDE. Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo**, Guadalajara, v. 11, n. 22, e037, jun. 2021. Disponible en https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.887. Acceso en: 16 feb. 2025.

KAMENARAC, Olivera. Who Am I as an Early Childhood Teacher? Who Would I Like to Be?. **Early childhood folio**, Wellington, v. 23, n. 1, p. 10-15, 2019. Disponible en: https://doi.org/10.18296/ecf.0060. Acceso en: 16 feb. 2025.

MINEDUC (CHILE). **Programa de Educación Intercultural Bilingüe**. (PEIB), Santiago. 2017.

MINEDUC (CHILE). Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus sostenedores. Santiago de Chile. 2020. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-207509_estandar.pdf. Acceso en: 15 ene. 2026

MINEDUC (CHILE); UNESCO. **Estado de las lenguas aymara y quechua a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales aymara y quechua: informe final.** Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile; UNESCO, 2024. Disponible en: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/20261/Informe%20Final%20Aymara%20y%20Quechua%20FINAL.pdf?sequence=1 Acceso en: 16 feb. 2025

MONDACA, Carlos; GAJARDO, Yeliza; MUÑOZ, Wilson. La Educación Intercultural Bilingüe entre los aymaras del norte de Chile: enfoques y dinámicas históricas en su implementación (1994-

2014). *In:* TREVIÑO, Ernesto; MORAWIETZ, Liliana; VILLALOBOS, Cristóbal; VILLALOBOS, Esteban. **Educación Intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios**. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2017, p. 169-191.

MOLANO, Olga. Identidad cultural un concepto que evoluciona. **Revista opera**, Bogotá, [S. l.] v. 7, n.7, p. 69-84, nov. 2007. Disponible en: https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187. Acceso en: 10 de nov. 2024.

MOLONEY, Mary. Professional identity in early childhood care and education: perspectives of pre-school and infant teachers. **Irish Educational Studies**, London, v. 29, n. 2, p. 167–187, jun. 2010. Acceso en: 10 de nov. 2024.

PARDO, Marcela; OPAZO, María José. Resisting schoolification from the classroom. Exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile. **Cultura y Educación**, Santiago, v. 31, n.1, p. 1-26, ene. 2019. Disponible en: https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1559490. Acceso en: 16 feb. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. **Espacio abierto**, v. 28, n. 1, p. 255-301, mar. 2019. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12262976015. Acceso en: 10 nov. 2024.

QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO, Segundo; RIQUELME, Enrique. Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. **Estudios Pedagógicos,** Valdivia, v. 42, n. 2, p. 392-403, 2016. Disponible en: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200015. Acceso en: 16 feb. 2025.

QUINTRIQUEO, Segundo; QUILAQUEO, Daniel. **Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena.** Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2019.

RAMEKA, Lesley; HAM, Ruth, MITCHELL, Linda; KAHUROA, Raella. Pōwhiri: A framing to strengthen bicultural belonging for refugee children and families in early childhood education. **He Kupu**, Auckland, v. 7, n.2, p. 21-33, oct. 2022. Disponible en: https://hdl.handle.net/10289/15322. Acceso en: 16 feb. 2025.

RIESSMAN, Catherine Kohler. **Narrative methods for the human sciences.** Thousand Oaks: Sage, 2008.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **"Un mundo Chi'ixi es posible".** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

SALDAÑA, Valle. Estereotipos de género en las trayectorias de los profesionales masculinos dedicados a la Educación Infantil. **Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga**, Málaga, v. 5, n.2, p. 160–180, jul. 2024. Disponible en: https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.16853. Acceso en: 11 ene. 2025.

SÁNCHEZ, Javiera. Educación Parvularia intercultural desde el enfoque pedagógico de Paulo Freire: de la teoría a la práctica. **Revista Enfoques Educacionales**, v. 20, n. 1, p. 54-75, 2023. Disponible en: http://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70755 Acceso en: 11 ene. 2025.

STAKE, Robert. Estudios de casos cualitativos. En Denzin, N.; Lincoln, Y. (Coords.). **Manual de investigación cualitativa. Volumen III. Las estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2013. p. 428-444.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA. **Marco para la buena enseñanza de la educación parvularia**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2019. Disponible en: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/05/19-10-30-MBE-EP-Final-para-web-largo-comprimido-1.pdf. Acceso en: 16 feb.2025

TRACY, Sarah. Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. **Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga**, Málaga, v. 2, n. 2, p. 173-201, jul. 2021. Disponible en https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12937. Acceso en: 10 nov. 2024.