



**Profesionalización docente en Educación Parvularia:
Análisis de mecanismos discursivos que construyen
representaciones de feminidad v/s masculinidad en
el perfil de educadoras/es de párvulos**

*Teacher professionalization on Preschool
Education: Analysis of discursive mechanisms
that build representations of femininity v/s
masculinity in the preschool teachers' profile*

ELIZABETH MARTÍNEZ PALMA

Universidad Austral de Chile.
Chile

PILAR URIBE SEPÚLVEDA

Universidad Austral de Chile.
Chile

Recibido: 28 de julio de 2022 | Aceptado: 6 de septiembre de 2022

DOI: 10.35956/v.23.n1.2023.p.93-114

RESUMEN

Este artículo identifica los mecanismos discursivos que construyen percepciones identitarias profesionales en educadoras/es de párvulos a partir de sus representaciones de género, pues en Chile, desde el S.XX, se ha naturalizado la educación infantil como una extensión de la crianza y del espacio doméstico al contexto profesional (MINEDUC 2017). El trabajo aborda una metodología cualitativa que incorpora el Modelo de VALORACIÓN (Martin y White 2005), inscrito en la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), para examinar la construcción de significados valorativos expresados por educadoras de párvulos, respecto a la feminización en su identidad profesional. Los resultados destacan que esta identidad está basada en la extensión de la maternidad moral (Valdés et al. 2006) como eje de la comprensión del rol profesional. De igual modo se observa el predominio y liderazgo femenino en el ámbito de la educación infantil, aun cuando se considera necesaria la incorporación masculina en el acto educativo, pero en roles secundarios.

PALABRAS CLAVE: *Perfil de la educadora/or de párvulos. Representaciones de género. Identidad docente. Mecanismos discursivos. Modelo de Valoración.*

RESUMO

Este artigo identifica os mecanismos discursivos que formam as percepções identitárias profissionais de educadores/as infantis a partir de suas representações de gênero, pois no Chile, desde o século XX, a educação infantil é naturalizada como uma extensão da parentalidade e do espaço doméstico ao contexto profissional (MINEDUC 2017). O trabalho utiliza uma metodologia qualitativa que incorpora o Modelo de Valoração (Martin y White 2005), inscrito na Linguística Sistémica Funcional, para examinar a construção de significados avaliativos, expressos por educadoras pré-escolares, referentes à feminização na sua identidade profissional. Destaca-se nos resultados que essa identidade está baseada na extensão da maternidade moral (Valdés et al. 2006) como eixo da compreensão do papel profissional. Outrossim, observa-se o predomínio e a liderança femininos na área da educação infantil – mesmo quando se considera a incorporação masculina no ato educativo, mas em papéis secundários.

PALAVRAS CHAVE: *Perfil da docência pré-escolar. Representações de gênero. Identidade docente. Mecanismos discursivos. Modelo de Valoração.*

ABSTRACT

This article identifies the discursive mechanisms that construct professional identity perceptions in early childhood educators based on their gender representations. In Chile, since the 20th century, early childhood education has been naturalised as an extension of parenting, and from the domestic space to the professional context (MINEDUC 2017). Thus, the study uses a qualitative methodology that incorporates the Appraisal Framework (Martin and White 2005), part of the model

of language developed by the Systemic Functional Linguistics (SFL). We examine the construction of evaluative meanings expressed by early childhood educators with respect to the feminisation in their professional identity. The results highlight that this identity is based on the extension of moral motherhood (Valdés et al. 2006) as the axis of the understanding of the professional role. Similarly, the predominance and leadership of women in the field of early childhood education is observed, even when the incorporation of men in the educational act is considered necessary, but in secondary roles.

KEYWORDS: *Profile of the early childhood educator. Gender representations. Teacher identity. Discursive mechanisms. Appraisal Framework.*

Introducción

Este artículo aborda las percepciones identitarias docentes construidas discursivamente por educadoras de párvulos, quienes se desempeñan actualmente en el contexto de la educación infantil, a partir de sus representaciones de género. De manera específica, analiza la forma en que las maestras evalúan su rol docente y valoran la feminización versus la masculinización en el perfil de la Educación Parvularia como factores de identidad profesional, a través de los significados interpersonales que emplean en sus producciones discursivas.

Desde esta perspectiva, el estudio plantea la conceptualización del género como una consecuencia de la producción de normas, leyes e imaginarios socioculturales sobre el comportamiento de hombres y mujeres, el cual ha sido mediado por instituciones económicas, sociales, políticas, religiosas y educativas (Lamas 1996; Butler 2014). En Chile, a partir del S.XX y hasta la fecha, el Estado, la academia y las propias educadoras han naturalizado la educación parvularia como una extensión de la crianza y del espacio doméstico al contexto profesional; no en vano es la carrera con más alta tasa de feminización (MINEDUC 2017). La educación infantil evidencia una trayectoria histórico-cultural estereotipada y marcada por modelos hegemónicos y dominantes patriarcales que generan cuestionamientos como: ¿cuál es el rol de la educadora y del educador de párvulos en contextos complejos?, ¿cuál es el valor social asignado a la profesionalización de la educación parvularia?, ¿es factible que los hombres se puedan desempeñar como educadores de párvulos para romper con los sesgos de género que inciden en los componentes vocacionales identitarios?

En un marco más específico, las voces de las educadoras de párvulos pueden entregar claves para comprender parte del problema de estudio, a partir del reconocimiento de sus posicionamientos interpersonales en torno a la profesionalización de la educación infantil, desde su identidad docente. En consideración de la problemática expuesta, este trabajo se plantea interrogantes tales como: ¿qué significados construyen las educadoras de párvulos en base a las percepciones sobre su identidad profesional, en tanto rol y perfil docente, desde una perspectiva de género?, y ¿cuáles son los mecanismos discursivos a través de los cuales se construyen estos significados? Estas interrogantes serán abordadas mediante un procedimiento investigativo que integra la interdependencia entre lenguaje y realidad social, y sus efectos retóricos en el discurso (Oteiza y Pinuer 2019).

La metodología de investigación se enfoca en el estudio de caso, desde el paradigma cualitativo, e incorpora el Modelo de Valoración (Martin y White 2005), inscrito en la Lingüística Sistémico Funcional. Los resultados de la investigación permiten develar, mediante la construcción discursiva graduada de la ACTITUD y su compromiso dialógico, significados valorativos que evalúan positiva y negativamente la extensión de la maternidad, lo cual tensiona su legitimidad como constructo sociohistórico asociado a la identidad docente, debido a su incidencia en la desvalorización de la profesión. Además, se evidencia el protagonismo de las educadoras en el accionar pedagógico y la gestión educativa, a través de un posicionamiento centrado en sus capacidades. De igual modo, se reconoce la necesidad de incorporar la masculinidad en el proceso educativo infantil, pero en roles secundarios que no impacten el posicionamiento tradicional de las maestras.

1. Representación del rol del educador infantil e identidad profesional

En el transcurso de los siglos XX y XXI, se han gestado transformaciones que desafían los paradigmas clásicos- positivista y naturalista- dando paso a una serie de críticas hacia las formas socio-relacionales de carácter asimétricas entre distintos grupos y categorías. Paradigmas como el posfundamentalista y el posthumanismo y teorías como las feministas, foucaultiana, danziana, entre otras, han dejado en evidencia que toda dinámica social está cruzada por relaciones de poder jerárquicas que son naturalizadas y reproducidas desde el nicho del hogar hacia el sistema educativo (Butler 2014; Baraldi y Cockburn 2018; Moss 2018). Una de las relaciones asimétricas más discutidas en los últimos años está situada en el género.

En el caso de la educación parvularia, se advierte, desde una mirada historiográfica, la confluencia de dos sujetos situados en el espacio privado e invisibilizados en el espacio público: las mujeres y la población infantil. Así, la herencia de la educación inicial se constituye ligada al trabajo femenino situado a fines del siglo XIX e inicios del XX, en este caso, el cuidado de niñas y niños asociado a la maternidad debido al sistema de inquilinaje, la beneficencia asistencialista y la empleabilidad de nodrizas o madres sustitutas por parte de las élites. Posteriormente, en Chile, bajo la influencia de modelos pedagógicos europeos, se transita desde una educación asistencialista a una educación institucional nacional para la infancia, pero centrada en el cuidado femenino (González y Torres 2022).

De acuerdo con antecedentes proporcionados por el Museo de la Educación Gabriela Mistral, los enfoques fundantes de la Pedagogía en Educación Parvularia revelan la influencia de las visiones occidentales que definían a la niñez como un estado especial del desarrollo humano, en propuestas como las de Rosseau, Pestalozzi, Fröebel, Tolstoi, Dewey, Montessori, Ferrière, Cousinet, Freinet, Piaget, Claparède y Decroly, entre otros. Esta perspectiva de la niñez dio origen a la Escuela Nueva o Escuela Activa, que hoy es reconocida como Educación Parvularia. Históricamente, la educación infantil ha sido ejercida por mujeres, no obstante, sus precursores y seguidores fueron varones. La tendencia femenina en la profesión se construyó como una representación social significada en la extensión de una actividad similar a la crianza, la cual, desde el siglo XX a la fecha, no ha tenido mayores cuestionamientos, y desde sus inicios para el Estado, la academia y las propias educadoras se ha construido y naturalizado desde esa perspectiva (Cepal 2007; Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres 2019).

En este contexto, se advierte que la feminización de la educación parvularia sería el resultado de un “discurso histórico heredado de la beneficencia asistencialista y la proyección del rol maternal” (González y Torres 2022:2), asociados a la provisión de cuidados familiares. Para Connor y Antaki (2000), desde una perspectiva social de la cognición, las percepciones de los individuos se sitúan sobre la base de representaciones que se constituyen en la sociedad y en la cultura. En este caso, es posible entender que la feminización de la profesión ligada a la educación infantil, como representación social, se ha configurado en Chile como una forma de comprender la identidad docente, otorgando sentidos sociales a las funciones adscritas al rol del/la educador/a de párvulos y a la caracterización de su perfil profesional (Ospina-García 2020; González y Torres 2022).

2. Nuevas identidades masculinas: repensando el género en educación parvularia

El estudio de las relaciones de género, en trabajos como los de Scott (1986), Rubin (1984), Lamas (1996) y Butler, (2014), cuestionan la relación unívoca entre las nociones de género y sexo biológico,

en tanto, plantean que las “características humanas consideradas como femeninas son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social” (Beauvoir 1962, citada en Lamas 1996: 9). En efecto, el género se plantea como una consecuencia de la producción de normas, leyes e imaginarios socioculturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres, siendo esta dialéctica mediada por instituciones económicas, sociales, políticas, religiosas y educativas (Lamas 1996; Butler 2014). Entonces, bajo la construcción hegemónica del hombre, las mujeres son situadas en el espacio privado-doméstico, lejos del ámbito público-político, en donde la femineidad impuesta culturalmente le asignaría roles específicos, uno de ellos es el cuidado basado en la protección emocional de la infancia, del hogar y del propio hombre, al que Valdés y su equipo (2006) denominarían “maternidad moral”.

La configuración de los roles de género establece los mensajes, prescripciones de conductas, papeles sociales, diferenciación social en los significados y en los contenidos, y pautas esperables que se atribuyen tradicionalmente mediante normas y reglas a lo femenino y masculino (Huggins 2005; Cepal 2007). Las jerarquías de género, por su parte, se establecen por la manera como se organizan las relaciones sociales según tareas exigidas y esperadas por la colectividad para hombres y mujeres, las que son reguladas bajo parámetros subjetivos permitidos, aceptados y no cuestionados (Incháustegui y Ugalde 2004). No obstante, el género es histórico, variable y cambiante, al ser este deconstruible se modifica para romper los modelos tradicionales y constituir nuevas identidades, específicamente en lo que respecta a los roles masculinos a partir de la reflexión de sus acciones cotidianas (Olavarría et al. 1998; Ospina-García 2020).

En la Educación Parvularia, como se ha observado, son las mujeres quienes desarrollan la labor pedagógica, tanto en el aula como en la institución educativa. Por tanto, el hombre educador tiene una escasa y, a veces, nula presencia debido al rol estereotipado de proveedor y sostenedor de la familia, que cumple bajo los parámetros de la sociedad chilena. Si a esto se le suman las características que socialmente se prescriben que un hombre debe poseer (rol masculino fuerte, pragmático, proveedor, etc.) y la baja remuneración que recibiría si decide ejercer como educador, no es una opción atractiva para estudiar (Núñez 2010; Orellana 2010; Castillo 2014).

Desde este prisma, el contexto socio-educacional chileno se mantiene lejos de alcanzar un nuevo posicionamiento en torno a los roles de género, evidencia de ello se manifiesta a la hora de tomar decisiones vocacionales, pues aún existen carreras universitarias con altas tasas de feminización y masculinización. En relación con la primera, la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia se encuentra entre las cinco con mayor proporción de mujeres (98,9%), siguiéndola Pedagogía en Educación Diferencial (95%) y Obstetricia y Puericultura (93,4%). En el caso de las carreras con mayor proporción de hombres se consignan: Técnico en Mecánica Automotriz (95,1%), Técnico en Electricidad y Electricidad Industrial (94,7%) e Ingeniería en Electrónica (94,5%), entre otras (MINEDUC 2017).

A la luz de los porcentajes exhibidos, es interesante plantear si la alta tasa de feminización y masculinización de estas carreras responde a una “libre elección” de los individuos. Bajo los postulados feministas, la respuesta sería negativa, es decir, los elevados porcentajes de postulación a carreras puntuales y a disciplinas profesionales específicas responden a una construcción cultural de roles de género que se gestan desde el hogar y se reproducen en el sistema educativo (Sau 2000; Huggins 2005; Bosch et al. 2006). En este sentido, la libre elección nace limitada en función de los roles de género que la sociedad les impone a los sujetos. En consecuencia, no es azaroso que la carrera con mayor tasa de feminización sea Pedagogía en Educación de Párvulos, ligada, como se ha mencionado, al cuidado femenino de los niños (Lamas 1996; Baraldi y Cockburn 2018). En

consecuencia, en dicha disciplina ocurre el fenómeno de extensión del espacio doméstico, clásico de la corriente parsoniana, hacia el espacio educativo y profesional.

Los cambios sociales que evidencian una reorganización de los roles de género manifiestan la necesidad de cuestionar e investigar los roles masculinos y femeninos asociados a la educación infantil, para construir nuevas identidades en virtud de las cuales se desarrollen las profesiones (Núñez 2010). Si bien socialmente existen antecedentes de sobra para modificar las representaciones de género, cuidado e identidad profesional detrás de la Educación Parvularia, a nivel curricular y político, no se evidencia un interés o acciones concretas por cambiar las tendencias fundantes. En este caso, el problema oculto que emana de la profesionalización es que aún no se instala como tema de discusión permanente a nivel académico, político y social (Castillo 2014; Azúa et al. 2019).

3. Lenguaje evaluativo y análisis discursivo: Modelo de VALORACIÓN

El modelo de VALORACIÓN constituye un desarrollo del sistema de MODO de Halliday (1994), el cual es trabajado por este autor a nivel léxico-gramatical en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional, el estudio de la dimensión dialógica desarrollada por Bajtín (1982) y el análisis evaluativo del lenguaje propuesto por Martin y White (2005). El modelo de la VALORACIÓN analiza la construcción de la intersubjetividad en la producción textual y su marco analítico permite explicar las opciones que ofrece el lenguaje para evaluar, adoptar posiciones, construir identidades textuales/discursivas, asumir roles, negociar relaciones y naturalizar posiciones que, en un nivel de mayor abstracción, son ideológicas (Kaplan 2004). Oteiza y Pinuer plantean que el propósito fundamental del Modelo de Valoración es “ofrecer una reorganización comprehensiva y sistemática de los recursos lingüísticos empleados para valorar la experiencia social considerando el lenguaje como un conjunto de hacer significados” (2012: 422). El modelo de la Valoración sugiere tres dominios o sistemas semánticos de evaluación que permiten evidenciar la combinación de realizaciones léxicas y gramaticales en la construcción de significados interpersonales en el discurso. Los sistemas semánticos propuestos en el modelo de Martin y White (2005) son ACTITUD, COMPROMISO y GRADACIÓN, los cuales coexisten y se complementan en el desarrollo del análisis.

FIGURA 1

Modelo de Valoración¹



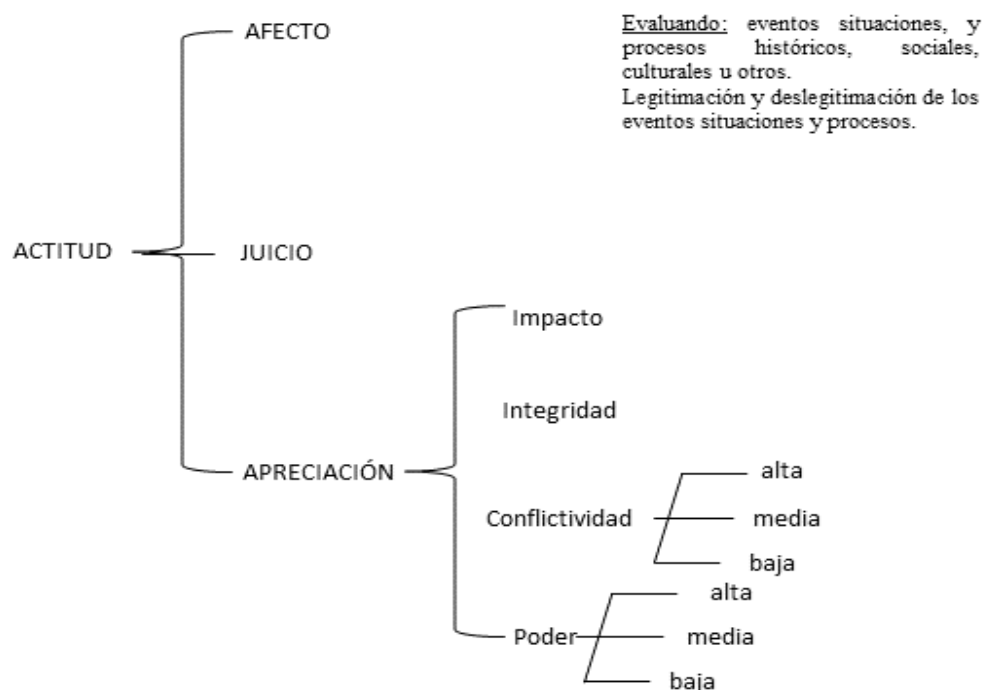
1 Fuente: Martin y White (2005: 38).

El Sistema de ACTITUD permite valorar formas de pensar y sentir con respecto a personas, eventos, objetos y entidades, construyendo significados que atribuyen un valor a una evaluación subjetiva. Este proceso involucra tres subsistemas que tradicionalmente están referidos a la emoción (AFECTO), la ética (JUICIO) y la estética (APRECIACIÓN). Para este último subsistema, el trabajo de Oteiza y Pinuer (2012), y posteriores contribuciones (Oteiza 2017, 2018; Oteiza y Pinuer 2019; Oteiza y Franzani 2022), reconoce mecanismos de legitimación y deslegitimación que tienden a ser utilizados por los productores textuales para la presentación de eventos y procesos en los discursos históricos. Estas estrategias construyen prosodias valorativas a través de las categorías de Poder, Conflictividad, Valuación e Integridad. En palabras de sus autores, “un evento, situación o proceso histórico podría ser evaluado en cuanto al impacto que produce, a la importancia que se le asigna, a cuan legítimo o no legítimo se considera y a los niveles de conflictividad que implica” (Oteiza y Pinuer 2012: 428). Del mismo modo, eventos, situaciones o procesos históricos podrían ser evaluados considerando las percepciones afectivo-emocionales construidas valorativamente (con temor, alegría, felicidad, infelicidad, seguridad, inseguridad, entre otras posibles).

FIGURA 2

Reelaboración del Subsistema de APRECIACIÓN para evaluar eventos y procesos históricos²

Sistema de APRECIACIÓN para el análisis de eventos y procesos (Oteiza & Pinuer 2012) para análisis verbal, Oteiza y Pinuer 2016 a y b para análisis visual.



2 Fuente: Oteiza y Pinuer (2012: 437).

El Sistema de COMPROMISO considera la fuente o fuentes de la evaluación en la producción textual y la negociación de significados a nivel interpersonal. De acuerdo con el trabajo de Martin (2004, 2008), la procedencia de las evaluaciones puede ser Heteroglósica (la fuente de la valoración es diferente a la voz autorial) o Monoglósica (la procedencia de la evaluación está en la voz del productor textual). En lo que respecta a la codificación discursiva, la Heteroglosia se reconoce de manera expansiva o contractiva, es decir, con mayor o menor apertura dialógica en la producción textual (Oteíza 2017, 2018; Oteíza y Franzani 2022). De igual modo, la concesión se relaciona con “la forma en que el hablante/autor monitorea las expectativas del oyente/lector” (Oteíza 2007: 160).

El Sistema de GRADACIÓN permite orientar el análisis hacia la graduación de las actitudes, para lo cual identifica los subsistemas de FUERZA y FOCO. El primero reconoce la intensificación de los significados y el segundo su delimitación o acotación, a través de evaluaciones que se enfatizan o suavizan en el discurso a nivel léxico-gramatical y discursivo-semántico (Oteíza y Pinuer 2022).

4. Metodología

Este estudio forma parte de una investigación que se llevó cabo en el marco de un proyecto FID, en los años 2020 y 2021³. A nivel metodológico se utilizó el estudio de casos múltiples para profundizar en las percepciones de educadoras de párvulos sobre su identidad profesional, desde una perspectiva de género, contrastando los significados intersubjetivos que evalúan su rol y perfil docente en sus producciones discursivas. El análisis integra los Estudios del Discurso, en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday 1994) e incorpora, de manera específica, el Modelo de Valoración (White 2003; Martin 2004, 2008; Martin y White 2005).

La población del estudio fue de 12 educadoras de párvulos correspondientes a las regiones de Antofagasta (4), Araucanía (4) y Santiago (4) de distintas modalidades del sistema educativo chileno (MINEDUC- JUNJI- INTEGRA). Para este artículo se consideró una muestra aleatoria que contempló a una educadora por territorio, la cual fue seleccionada bajo el criterio de conveniencia asociado a la accesibilidad de las participantes en entorno remoto. Se utilizó como instrumento de recolección de data la entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada en tres etapas de acuerdo con los tres focos de conversación contenidos en este instrumento. Este estudio consideró el foco de feminización de la Educación Parvularia.

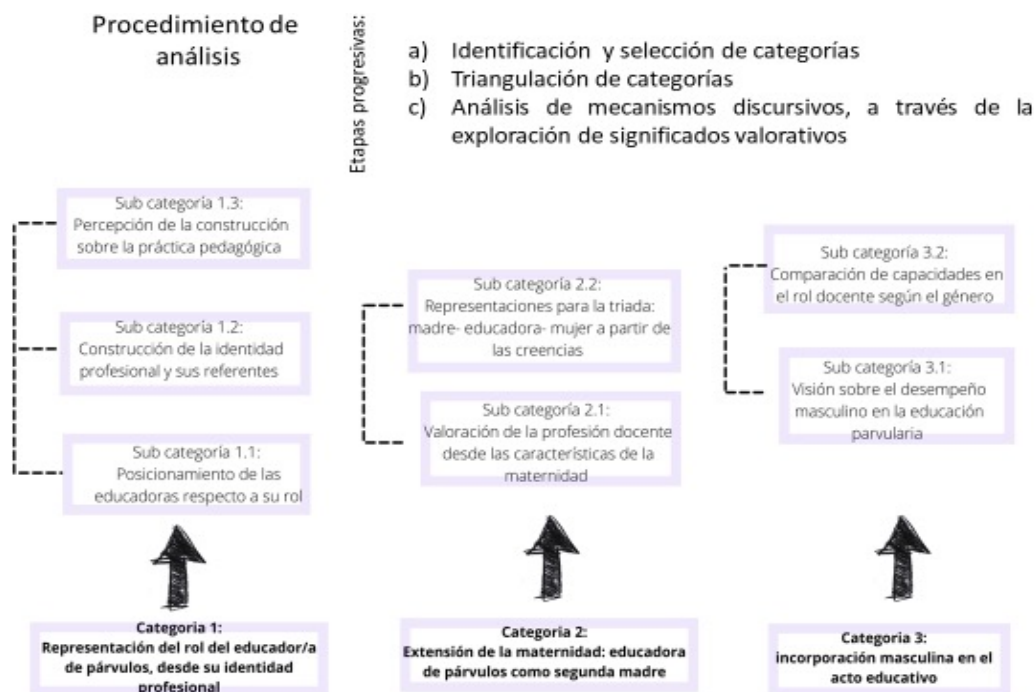
El análisis contempló tres etapas progresivas e interrelacionadas para identificar las percepciones identitarias docentes de las educadoras de párvulos participantes. La primera etapa corresponde a la determinación de categorías emergentes que surgen desde la pregunta de investigación y que sistematizan el análisis de la información. La segunda etapa comprende la triangulación de las categorías emergentes y se lleva a cabo a través del cruce de los marcos conceptuales, las dimensiones de la pregunta de investigación y el contenido de las respuestas expresadas en los discursos de las

3 "Etnografías de interacciones simbólicas en contextos de educación inicial: una aproximación para la comprensión de significados de identidades de género e identidades sexuales". Fondo de Proyectos de Investigación en Educación. Fondo Basal por Desempeño. MINEDUC-UACH.

participantes. Este procedimiento levanta subcategorías interrelacionadas para profundizar el análisis del corpus de estudio. En tercer lugar, la etapa de análisis de mecanismos discursivos explora los significados valorativos construidos para expresar percepciones identitarias docentes desde una perspectiva de género.

FIGURA 3

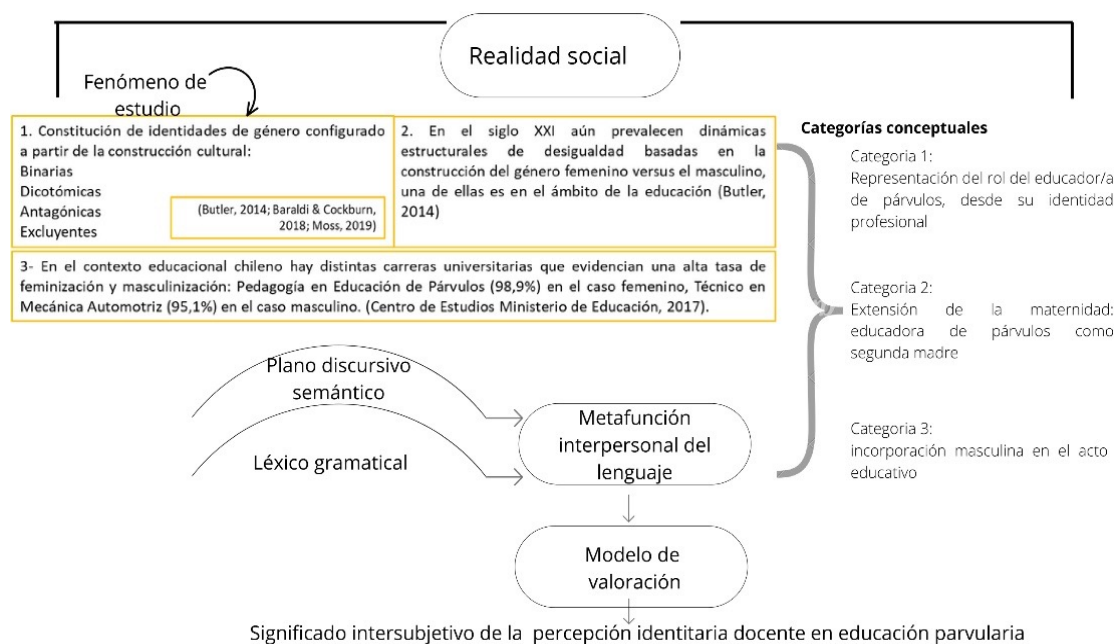
Análisis de percepciones identitarias docentes de Educadoras de Párvulos a partir de sus representaciones de género



De igual modo, basado en el trabajo de Oteiza y Pinuer (2019), el procedimiento analítico incorpora la interdependencia entre lenguaje y realidad social. Considera un ámbito epistémico-axiológico que refiere al posicionamiento ideológico sobre la identidad docente en educación infantil, y un ámbito del lenguaje construido a través de una aproximación socio-semiótica del discurso entendida desde la posición valorativa y dialógica de quienes ejercen la labor educativa en primera infancia. En este contexto, se pretende ofrecer, de manera sistémica y comprensible, una explicación al fenómeno de las representaciones sobre feminización versus masculinización en la profesionalización y perfil de la Educación Parvularia, los cuales han modelado la identidad docente de el/la educador/a de párvulos como una construcción cultural binaria, dicotómica, antagónica y excluyente del género. Para ello, se espera precisar los mecanismos discursivos que operan en el plano discursivo-semántico, identificando los recursos interpersonales del lenguaje en los cuales se instancian esas representaciones en las voces de educadoras de párvulos en ejercicio. En consecuencia, la pregunta de investigación se encuentra en el estrato social del contexto (a nivel ideológico), y esta se analiza en el estrato del lenguaje instanciado en el plano discursivo-semántico (Oteiza y Pinuer 2019).

FIGURA 4

Interdependencia entre lenguaje y realidad social en las percepciones identitarias docentes del/la educador/a de párvulos⁴



5. Análisis de resultados

Para distinguir las percepciones identitarias docentes desde la evaluación del rol profesional, manifestadas por las participantes, se identifican y analizan los significados valorativos⁵ evidenciados en el corpus⁶ de acuerdo con las categorías y subcategorías que emergen desde la pregunta de investigación y los datos recolectados a través de las entrevistas aplicadas.

5.1. Rol del/la educador/a de párvulos desde la identidad profesional

En esta primera categoría, se observa que las educadoras manifiestan un posicionamiento afectivo en el desempeño de su rol, construido socialmente, el cual se evidencia a través de cláusulas que expresan

4 Fuente: Elaboración propia.

5 La notación del análisis de Valoración es el siguiente: **subrayado negrita** para valoraciones inscritas, **cursiva y negrita** para valoraciones evocadas, **subrayado y letra normal** para valoraciones GRADUADAS de Fuerza y Foco, solo **negrita** para marcas de compromiso dialógico. Se mantiene mayúscula para evidenciar el subsistema desde donde se construyen las evaluaciones (Basado en Oteiza y Pinuer 2016).

6 Los ejemplos que se muestran en el análisis serán codificados como [E1], [E2] y [E3] (Educadora 1,2 y 3), para identificar de manera diferenciada las voces de cada participante.

significados evocados y graduados de AFECTO positivo (“**Son puros sentimientos encontrados, siento que es una profesión [...]**”, “**Siento que hoy en día nuestro rol [...]**”). En el mismo contexto, las producciones orales de las participantes del estudio denotan una predominancia de significados que evalúan positivamente la profesión de la educadora de párvulos, mediante valoraciones positivas inscritas e intensificadas de APRECIACIÓN, según muestran los ejemplos 1 al 4. Estas valoraciones califican la relevancia, evidenciada en voces sociales, que la educación parvularia tiene para el desarrollo infantil y el ámbito educativo, debido a la multiplicidad de funciones implicadas y a su carácter integral.

- (1) [E1] “**Son puros sentimientos encontrados, siento que es una profesión tremendamente importante** (+APRECIACIÓN: Valoración- GRADACIÓN: Fuerza) **súper vital** (+APRECIACIÓN: Valoración- GRADACIÓN: Fuerza) para los procesos de todos los niños y las niñas”
- (2) [E2] “**Siento que hoy en día nuestro rol está más profesionalizado** (+APRECIACIÓN: Legitimación de la práctica social: Impacto- GRADACIÓN: Fuerza), que antes, **se le otorga más relevancia** (+APRECIACIÓN: Valoración- GRADACIÓN: Fuerza), en el ámbito educativo”
- (3) [E2] “tenemos una profesión **integral**” y de esa manera estamos desarrollando a nuestros niños también, de forma **integral**. (+APRECIACIÓN: Legitimación de la práctica social: Impacto)

De igual modo, es preciso señalar que, si bien la predominancia valorativa en las voces de las educadoras está dirigida a los significados sociales sobre la profesión docente, y su impacto en la formación infantil, con un alto compromiso dialógico, “**nuestro rol está más profesionalizado**”, es necesario destacar que, en uno de los ejemplos, el rol de la educación parvularia se asocia con la capacidad de las/os maestras/os para desempeñarse debido a la multiplicidad de funciones implicadas en el ejercicio de su rol:

- (4) [E2] “**tenemos un rol sumamente importante** (+APRECIACIÓN: Legitimación de la práctica social: Impacto-GRADACIÓN: Fuerza), y **lo he comentado** con las tías en más de una oportunidad de que **nosotros cumplimos múltiples funciones**” (+JUICIO Estima Social: Capacidad)

En los ejemplos 1 al 4 los significados heteroglósicos (de expansión dialógica) y la identificación del colectivo mediante una proyección verbal y el uso de la tercera persona plural, comprometen a los interlocutores a reconocer que este rol se valida socialmente debido a su importancia en los procesos vitales infantiles y al cumplimiento de múltiples funciones. De este modo, su posicionamiento social más profesionalizado otorga integralidad a la tarea del/la educador/a de párvulos por su relevancia en los procesos educativos.

- (5) [E2] “entonces **es importante** (+APRECIACIÓN: Legitimación de la práctica social: Impacto) **nuestro rol como formadores** (+JUICIO Sanción Social: Integridad), como **constantes investigadoras** (+JUICIO Estima Social: Capacidad-Tenacidad- GRADACIÓN: Fuerza), **porque** en esta etapa de educación inicial cada vez **se van conociendo** mayores temáticas en relación a cómo funciona el cerebro del niño, cuáles son sus actitudes, su desarrollo social, entonces desde esa mirada **yo creo que nosotros estamos en constante cambio** (+JUICIO Estima Social: Capacidad) **los educadores** de la primera infancia”

El ejemplo 5 permite evidenciar cómo la productora textual, desde su posicionamiento dialógico expansivo, releva su perspectiva epistémica (“yo creo que nosotros), dando apertura a las voces sociales manifiestas dentro de un colectivo que comparte ciertas características como “**formadores**” e “**investigadoras**” en constante cambio. Este posicionamiento valida el rol de los educadores de párvulos, en relación con su capacidad y tenacidad profesional. Para el caso, los recursos heteroglósicos expresados a través de una voz impersonal (“entonces **es importante**”) y una contra-expectativa (“porque en esta etapa de educación inicial [...]”), relevan la inclusión de premisas de autoridad científica que validan las funciones asociadas a la educación en primera infancia. Esta interlocución con el discurso científico reconoce el potencial de los educadores dada la construcción de nuevo conocimiento en torno a las infancias. En particular, la identidad docente se ve proyectada en la pertenencia a un grupo que consolida la profesionalización de la educación parvularia, a partir de la formación y la investigación.

De acuerdo con las subcategorías dos y tres, “construcción de la identidad profesional según los referentes socioculturales” y “las percepciones sobre la práctica pedagógica”, es posible identificar significados valorativos que reconocen el cuidado y la extensión de la maternidad como motores del accionar pedagógico e indicadores identitarios:

(6) [E3] “Los mismos modelos que **se siguen siempre perpetuando** (-APRECIACIÓN: Deslegitimación de la práctica social: Poder- GRADACIÓN: Fuerza)

cuando tú **entras** a la U te enseñan como casi como ser **súper ordenada, súper pulcra** (-JUICIO Estima Social: Integridad- GRADACIÓN: Fuerza/Foco)

y roles y discursos que datan de esta mirada que la mujer a quien **tiene** el rol del **cuidar**, del **proteger**, del **ser maternal**, (-JUICIO Sanción Social: Normalidad/Capacidad) cachai”

(7) [E3] “Entonces **no se le da** al hombre **ni** el rol de cuidador, sino aquel con lo que **sabemos** que el que **provee**, por lo tanto, **no** tendría que estar en un rol, que es de **cuidar** con lo que **se asocia** a la educación parvularia. **Si bien uno** educa, **pero si hablamos** sin tapujos, cachai, eso es, cachai. **Se asocia** al rol de **cuidado** (-JUICIO Sanción Social: Normalidad/Integridad) y de la mujer es la que **cuida** (JUICIO Estima Social: Normalidad/Capacidad)

En los ejemplos revisados, la entrevistada manifiesta la construcción del rol a nivel identitario desde una perspectiva estereotipada de género, asociada a la maternidad, domesticidad y cuidado (“se perpetua en el ámbito educativo”), cuya valoración negativa de APRECIACIÓN deja de manifiesto que los modelos sociales impuestos se mantienen en el tiempo, como mecanismos de *poder y desigualdad*, condicionando los discursos que construyen posicionamientos en torno a la educación infantil y al rol que cumple en el desarrollo de niñas y niños, lo cual deslegitima esta profesión.

La entrevistada se refiere a la manera en que, desde la Formación Inicial Docente, se imponen categorías asociadas a representaciones de género tradicionales, tales como “el orden y la pulcritud”. En este caso, el rol se construye desde la protección y la maternidad, ambas valorados mediante JUICIOS de Estima Social negativos de Normalidad/Capacidad, dado que son funciones asociadas a la femineidad y desempeñadas por mujeres debido a estructuras de poder y desigualdad social. Esta caracterización es considerada como base de la gestión pedagógica y asistencial de las/los educadoras/es de párvulos por sobre su condición de formador/a. Además, incorpora la diferenciación

de roles de género socialmente construidos y normalizados, en tanto hombre (proveedor) y mujer (cuidadora), mediante significados heteroglosicos instanciados en recursos de negación, contra expectativa y proyecciones mentales y verbales.

5.2. *Extensión de la maternidad: la educadora de párvulos como segunda madre*

En esta segunda categoría se evidencia que, desde la influencia de los discursos sociales, la educación parvularia se ha construido como un espacio de cuidado y asistencialismo, el cual es validado a partir de la maternidad moral (Valdés et al. 2006), es decir, del cuidado y protección de las niñas y los niños, la satisfacción de necesidades básicas y la construcción de lazos afectivos que propicien seguridad y bienestar infantil.

En el ejemplo 8 se advierte que la postura de la productora textual muestra la deslegitimación social que ha tenido la educación infantil en su tránsito histórico, valorando negativamente la noción de asistencialismo educativo sostenido en las declaraciones de las autoridades (recursos heteroglosicos de extravocalización). En el ejemplo 9, la segunda entrevistada refuerza la deslegitimación de la profesión docente para la infancia debido a la desvalorización social evidenciada en las voces de apoderados y técnicos. En este sentido, se visualiza al jardín infantil como una institución que brinda cuidado y protección y que, además, puede propiciarse como un espacio educativo. Por tanto, es posible advertir que, según la subcategoría 1, la evaluación de la profesión docente se construye desde las características de la asistencia.

(8) [E2] “**Creo** que, desde el desarrollo profesional, desde el desarrollo evolutivo de la sociedad, **estamos igual** o **peor** (-APRECIACIÓN: Deslegitimación de la práctica social: Integridad) o sea, **desde las declaraciones** que **dan las autoridades**, desde que **las autoridades siguen promoviendo** la educación inicial como **asistencial**” (-APRECIACIÓN: Valoración)

(9) [E1] “**Nuestros** apoderados, incluso **nuestros** técnicos, **no saben** el nivel de preparación que tiene una educadora [...] **no ven** la **diferencia**, capaz **solo ven** la **diferencia** (+JUICIO Estima Social: Capacidad) de que es la que **manda** porque anda de verde, **pero no es** porque estudió, **no saben** que la carrera **existe** en la universidad, entonces **creo** que ahí **hay mucho**, **mucho desconocimiento** y **desvalorización**” (-APRECIACIÓN: Deslegitimación de la práctica social: Impacto- GRADUACIÓN: Fuerza)

En los ejemplos anteriores, se observa una APRECIACIÓN negativa de la profesión docente, debido al carácter de esta y al desconocimiento social respecto a las funciones que implica la tarea del educador de párvulos, la cual es validada académicamente en las voces de las entrevistadas. El desconocimiento de lo que implica la Educación Parvularia no permite marcar la diferencia entre los educadores respecto a sus capacidades, por tanto, se deslegitima la formación inicial de las/os maestras/os infantiles, a través de significados intensificados (Fuerza) de APRECIACIÓN de Impacto (“mucho, mucho **desconocimiento** y **desvalorización**”). A nivel dialógico, los recursos heteroglosicos de negación “**no saben**”, “**no ven**” y de contra-expectativa “pero, porque”, identifican que la desvalorización de la profesión se observa en la inclusión de voces sociales diversas (autoridades), algunas propias (“**nuestros** apoderados”, “**nuestros** técnicos”), es decir, en los colectivos y no en acciones propias del/la educador/a.

Dentro de las posturas vinculadas a la extensión de la maternidad, la subcategoría 2, “representaciones para la triada: madre-educadora-mujer a partir de las creencias”, se distinguen tres posiciones distintas. La primera muestra una relación entre maternidad, afectividad y potenciación de cambios significativos a través de una profesión que requiere preparación. La segunda replantea la condición de cuidado maternal asociado al rol del/la educador/a, pero de igual modo se sustenta en la vincularidad afectiva como factor de seguridad para las y los infantes. La tercera evalúa el posicionamiento de las/los educadoras/es de párvulos como la causa del bajo reconocimiento social a la profesión en educación inicial.

(10) [E1] “[...] desde **lo afectivo** (+AFECTO: Seguridad) es donde **se pueden generar** los cambios **más significativos** (+APRECIACIÓN: Legitimación de la práctica social: Impacto- GRADACIÓN/Fuerza) y yo **creo** que **está súper bien** (+APRECIACIÓN: Valoración- GRADACIÓN: Fuerza)

El tema es que, para ser una **buena** mamá (+JUICIO Sanción Social: Integridad), para hacer procesos de **calidad** (+APRECIACIÓN: Legitimación de la práctica social: Impacto/Integridad),

hay harta preparación detrás, **harta preparación técnica**, **harta preparación emocional**, **harta preparación anímica**, (+JUICIO Estima Social: Capacidad evocados- GRADACIÓN: Fuerza) **no es fácil** (-APRECIACIÓN: Valoración) estar con niños todo el día”

En el ejemplo 10, los significados de APRECIACIÓN positiva legitiman de manera intensificada el Impacto de la práctica pedagógica de la educación inicial centrada en el afecto (“cambios **más significativos**”). De igual modo, la evaluación del ejercicio docente es identificada a través de JUICIOS de Estima Social positivos que muestran de manera evocada la Capacidad implicada en el hacer del/la educador/a, así como de JUICIOS de Sanción Social, en tanto este rol implica ser “**buena** mamá”, lo cual requiere bastante preparación. Por tanto, la voz autorial identifica en la capacidad profesional la calidad de atención brindada, e invita a sus interlocutores a posicionarse con respecto a la tarea pedagógica, haciendo referencia a una maternidad con alta preparación profesional.

En una segunda posición, se encuentran los ejemplos 11, 12 y 13, que replantean el rol de las/los maestras/os, quienes no visualizan la educación parvularia como una extensión de la maternidad. En el ejemplo 11, se resignifica el rol de cuidado maternal porque, a pesar de ser una figura significativa debido a la relación de afecto y apego valorada positivamente e intensificada por su temporalidad, no es percibido como un rol que comprende ser segundas madres. La productora textual negocia con sus interlocutores, a través de una contra-expectativa y recursos de negación (“no sé”, “pero”), los significados asociados al rol de las/los educadoras/es, en tanto no comparte la maternidad como factor educativo, pues este último aspecto se valora negativamente.

(11) [E2] “**No sé** qué tanto segunda madre **seremos nosotras**, **pero** los niños **pasan mucho tiempo** en **muchas** ocasiones **más tiempo** con **nosotras** que con su familia entonces **existe** una relación de **afecto** (+AFECTO: Seguridad- GRADACIÓN: Fuerza), una relación de **apego** (+AFECTO: Seguridad), **pero considerarlo** como una segunda madre **me parece extremo**” (-APRECIACIÓN: Valoración)

En los ejemplos 12 y 13, los significados heteroglósicos construyen las voces textuales a partir de una identidad profesional que reconoce lo necesario del cuidado, la afectividad y la significatividad

del adulto en la atención de las y los infantes, mediante recursos de expansión dialógica instanciados gramaticalmente en la tercera persona plural “somos”, en el uso del “uno” y en la voz imperativa “lo **tienes** que **hacer**”, para situar el lugar de pertenencia de quien evalúa (“uno igual **cuida**”). Sin embargo, esta tarea de cuidado no se asocia con la visión de profesionales que se desempeñan en un rol materno. En estos ejemplos, el ejercicio docente se evalúa mediante JUICIOS de Estima Social de Normalidad, Capacidad y Tenacidad, los cuales visualizan su impacto en el desarrollo infantil.

(12) [E3] “En el fondo uno. Pero, por ejemplo, **uno** igual **cuida** (+JUICIO Estima Social: Normalidad/Capacidad-GRADACIÓN: Foco) a lo que está acá, **pero no** por un rol de **ser** mujer o en el fondo es porque es **tu pega**, cachai, lo **tienes** que **hacer**”

(13) [E2] “**Somos** un agente **significativo** (+JUICIO Estima Social: Capacidad/Tenacidad), un adulto **significativo** (+JUICIO Estima Social: Capacidad/Tenacidad), **pero nunca vamos a suplir** el rol de madre en relación con su cuidado,

ellos sienten afecto (+AFECTO: Seguridad-Satisfacción) por **nosotras** también, incluso hay niños que **nos dicen** mamá, pero no sé si segundas madres”

Como tercera postura, en esta subcategoría, es posible advertir, por un lado, la falta de posicionamiento de las educadoras para valorar socialmente su profesión y, por otro, el cambio que paulatinamente se ha instalado con respecto al tránsito entre asistencialismo y educación. En el ejemplo 14, la falta de un discurso persuasivo y retórico, de las/os educadoras/es, se identifica como la causa de la invisibilización social de su rol educativo, el cual evalúa a las/os maestras/os infantiles mediante JUICIOS de Estima Social negativos (inscritos y evocado) y valoraciones de AFECTO igualmente negativo, debido a que las actitudes temerosas inactivan y desvalorizan el ejercicio profesional, por lo tanto, no permiten dar a conocer su relevancia e importancia.

(14) [E2] “**Creo** que como **educadoras nos sentamos en los laureles** (-JUICIO de Estima Social: Tenacidad evocado), **somos temerosas** (-AFECTO: Inseguridad),

creo que **no es** problema de la sociedad ahí, **creo** que **es** problema de las **educadoras** que **no hemos sabido valorarnos** (-JUICIO Estima Social: Capacidad) como profesionales,

que **no hemos logrado convencer** a la sociedad lo **importantes** (+JUICIO Estima Social: Capacidad) que **somos**, y **creo** que eso falta porque **no somos unidas** (-JUICIO de Estima Social: Tenacidad) dentro del gremio”

(15) [E3] “**Creo sigue estando** el rol de la educación parvularia y la maternidad, **pero no, yo creo** que de a poco van empezando procesos más de deconstrucción (+APRECIACIÓN: Legitimación de la práctica social: Impacto- GRADACIÓN: Fuerza),

de **decir sí cuidamos** (+JUICIO ESTIMA SOCIAL: Normalidad/Capacidad), **pero no** por **ser** mujeres, porque **es** un trabajo el que **estamos teniendo**”

(16) [E1] “**Yo creo** que también ahora nos **están viendo** y **recordando** la **importancia** (+APRECIACIÓN: Valoración) de la educación que **no es** solo **asistencial** (+APRECIACIÓN: Valoración),

y yo **creo** que **nosotros estamos educando** a la gente en relación a este tema también, **estamos construyendo** realidades con los otros”

En los ejemplos 15 y 16, se legitima el impacto, a través de una APRECIACIÓN graduada del proceso de cambio que socialmente se le asigna a la educación en primera infancia, el cual ya no alude a la maternidad, pero aún transita desde el cuidado asistencial hacia el proceso educativo como eje del accionar docente. A nivel dialógico, se construye una identidad textual que reconoce a las/los educadoras/es, a partir de la tercera persona plural, como responsables de una reestructuración de la visión socialmente construida respecto a la educación parvularia, lo que se evidencia a través de recursos heteroglósicos instanciados en relaciones clausales mentales y verbales que dan apertura a la negociación de significados (“yo **creo**”, “**decir** sí cuidamos”). También se identifican recursos de negación (“**no es** solo asistencia”) y de expansión dialógica (“ahora **nos están viendo**”). En este último caso son otros quienes observan el rol docente, es decir, visibilizan la tarea educativa de la educación parvularia.

5.3. Incorporación masculina en el acto educativo en Educación Parvularia

En esta categoría se reconoce la visión positiva que manifiestan las entrevistadas acerca de la incorporación de varones como educadores de párvulos. Este reconocimiento es valorado desde tres perspectivas. La primera refiere a la evaluación de los sujetos varones, a través de JUICIOS de Estima Social positivos, para significar la Tenacidad de aquellos que han decidido una formación en educación infantil, a pesar de los estigmas y prejuicios sociales existentes con respecto a la educación parvularia.

(17) [E3] “Yo nunca **he conocido** a un educador de párvulos, **pero yo me imagino** que **ese hombre valiente** (+JUICIO Estima Social: Tenacidad) que **tomó** esa decisión **debe haber sufrido** (-AFECTO: Insatisfacción, evocado) de una manera terrible (GRADACIÓN: Fuerza) los prejuicios,

las bromas cruelles (-APRECIACIÓN: Valoración) y, por otro lado, **deben ser** personas súper valientes (+JUICIO Estima Social: Tenacidad- GRADACIÓN: Fuerza)

La segunda perspectiva guarda relación con la legitimación social que se advierte de una profesión que puede ser ejercida tanto por hombres como por mujeres, pues las entrevistadas valoran la importancia de la tarea pedagógica sin distinción de género. Como muestra el ejemplo 18, las capacidades de las personas no tienen que ver con la feminidad o masculinidad, ni con la determinación social de sus funciones.

(18) [E2] “**Lo encuentro totalmente válido** (+APRECIACIÓN: Legitimación de la práctica social: Integridad/GRADACIÓN: Fuerza) quizás (-APRECIACIÓN: Legitimación de la práctica social: Impacto) **cambie** en relación con las estrategias, **pero cualquier educadora** tiene estrategias distintas (+APRECIACIÓN: Valuación) para trabajar con nuestros niños entonces no **sería ninguna diferencia** (+APRECIACIÓN: Legitimación de la práctica social: Impacto- GRADACIÓN: Fuerza) si **fuese** hombre o si **fuese** mujer”

La tercera perspectiva hace alusión al valor negativo de alta conflictividad (APRECIACIÓN negativa) asignado socialmente a la profesión, debido a su carácter asistencialista y poco seguro para los infantes, lo que provoca desconfianza si la tarea pedagógica es ejercida directamente por hombres en el aula. Por tanto, los argumentos presentados demuestran que los varones que ejercen la profesión lo hacen desde escenarios administrativos.

(19) [E1] “**Me encanta** (+AFECTO: Satisfacción), **si bien existen** educadores de párvulo, **lamentablemente** (-APRECIACIÓN: Valoración) todos ellos se **van** a cargos de supervisión o directivos, **no se van** al aula por la **desconfianza** (-APRECIACIÓN: Deslegitimación de la práctica pedagógica/Conflictividad) que **existe** en la sociedad,

(20) [E1] “entonces **creo** que **es súper importante** (+APRECIACIÓN: Legitimación de la práctica pedagógica/GRADACIÓN: Fuerza) que ojalá, ¡ya **es hora!** **tengamos** técnicos, educadores, directores varones,

(21) [E1] y **creo** que el tema de que la educación inicial **está** a cargo de mujeres **tiene** que ver con la **desvalorización** (-APRECIACIÓN: Deslegitimación de la práctica pedagógica/Impacto) que **tiene** hasta el momento”

En el ejemplo 20 se observa una valoración positiva respecto de la incorporación masculina a la educación parvularia, puesto que le otorga validez para reconstituir progresivamente la visión social acerca de la educación infantil. En el último ejemplo, se advierte que el impacto de los modelos de poder sostenidos en desigualdades de género forma parte de las fuentes de las valoraciones emitidas a través de recursos heteroglósicos, pues, como señala la última expresión, la desvalorización de la profesión docente en infancia es producto de que esta se encuentra a cargo de las mujeres.

6. Discusión y conclusiones

Los resultados han permitido identificar cómo las educadoras entrevistadas evalúan su rol docente, y la manera en que perciben su identidad profesional en sus valoraciones discursivas a partir de sus representaciones de género. Los significados valorativos revelan distinciones entre percepciones que remiten a representaciones de género tradicionales y antagónicas, por un lado, y menos convencionales por otro, asociadas a las características del perfil de la educación parvularia. Estos significados tensionan la implicancia de los roles femeninos v/s los roles masculinos en el quehacer docente de la educación infantil, y sitúan este quehacer en la extensión del cuidado maternal a cargo de las mujeres y en la reorientación de su carácter asistencial por uno más profesionalizado al que pueden integrarse los hombres.

En el caso de la categoría 1, se construyen prosodias valorativas positivas (APRECIACIÓN: Impacto) que legitiman el rol profesional asociado al desempeño docente (“**tremendamente importante**”, “**súper vital**”, “**más profesionalizado**”). Desde un polo opuesto, se valoran negativamente (APRECIACIÓN: Poder) los modelos sociales tradicionales que ven en la Educación Parvularia un espacio de cuidado y asistencialismo perpetuado (“**siguen perpetuando**”), pues en estos modelos se relacionan las funciones del/la educador/a de párvulos con roles feminizados e impuestos a las mujeres sociopolítica y económicamente. Las valoraciones de JUICIOS de Estima Social (Capacidad/

Tenacidad) evalúan positivamente el desempeño de las maestras infantiles en torno a las tareas que cumplen. Sin embargo, en algunos casos los JUICIOS de Estima Social negativos valoran las características del perfil del/la educador/a de párvulos en función de los roles feminizados (“super ordenada”, “super pulcra”), los cuales se potencian en la formación profesional en tanto mujer-madre-cuidadora, y no por su rol de educadora.

En relación con la categoría 2, los significados de APRECIACIÓN negativos evalúan el Impacto social de la educación infantil por su carácter asistencialista. De igual modo, una sociedad que no cambia su visión respecto a la profesión, incluidas las educadoras, es evaluada negativamente (“estamos igual o peor”). Estas prosodias valorativas muestran la deslegitimación social expresada en el discurso debido a la desvalorización que tiene la educación parvularia por el desconocimiento de su quehacer educativo. Desde una perspectiva opuesta, otras participantes evalúan positivamente la educación inicial debido a los “cambios significativos” que produce por su carácter afectivo, los “procesos de calidad” que genera y, a nivel ideológico, “la deconstrucción” de las representaciones sobre su proceso formativo, lo que legitima su Impacto social.

La evaluación del desempeño de las educadoras evidencia valoraciones de AFECTO positivo con respecto a las relaciones afectivas seguras, y de Estima y Sanción Social que evalúan su rol como “buena madre” y “agente significativo”. Valoraciones opuestas consideran que su calidad de segundas madres es una posición extrema. Algunos discursos expresan la desvalorización de la educación infantil como una responsabilidad de las educadoras, mediante valoraciones de AFECTO y JUICIOS de Estima Social negativos que muestran Inseguridad y falta de Tenacidad (“somos temerosas”, “no somos unidas”, “no hemos sabido valorarnos”).

Para la categoría 3, la incorporación masculina a la educación parvularia es valorada positivamente como un proceso válido, mediante recursos de APRECIACIÓN: Integridad. Sin embargo, las voces sociales valoran negativamente este proceso debido a la “desconfianza” de que un varón se relacione con las y los infantes. Finalmente, el educador es valorado positivamente mediante JUICIOS de Estima Social positivos dada su capacidad para desafiar a un sistema que ha feminizado la pedagogía en educación infantil.

De acuerdo con estos resultados, es necesario develar tres grandes tensiones que problematizan la discusión respecto a las percepciones sobre la identidad profesional de las participantes. La primera tensión evidencia una polarización de las posturas de las educadoras: mientras algunas relegitiman su rol feminizado asociado a la protección y cuidado maternal desde una perspectiva profesionalizante y menos asistencial, otras cuestionan, manteniendo la noción de cuidado, la educación parvularia como una extensión de la maternidad. Una segunda tensión muestra cómo las educadoras se responsabilizan de la desvalorización social de su profesión evaluándose negativamente como “temerosas” y “poco unidas”; mientras que cuando se refieren a la incorporación masculina a la educación infantil, evalúan positivamente la valentía de los varones y su capacidad de enfrentar la deslegitimación social. La tercera tensión denota una contradicción en el posicionamiento de las entrevistadas en tanto que, por un lado, se reconoce la necesidad de que los varones se incorporen a la educación infantil, pero, por otro, se sigue valorando la profesión desde el trabajo que tradicionalmente desarrollan las mujeres. Esta postura tensiona la posibilidad de deconstruir la feminización de la educación parvularia por una que transite hacia una posición en donde la masculinidad tenga cabida, a partir de una reestructuración de los roles socialmente estereotipados y los modelos tradicionales.

En último lugar, es necesario concluir que la apertura dialógica a diversas fuentes evaluativas permite identificar los mecanismos de negociación utilizados en las producciones textuales para comprometer a los interlocutores a posicionarse con respecto a la importancia de la educación parvularia en la infancia. Estas valoraciones se construyen desde la afectividad y no desde una maternidad moral, relacionada con el cuidado y protección afectiva (en algunos casos), la cual requiere un replanteamiento a nivel de las autoridades, las familias y la sociedad.

Referencias bibliográficas

- AZÚA, X., LILLO, D. y SAAVEDRA, P. 2019. El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación* 50: 49-82.
- BAJTÍN, M. 1982. *Estética de la creación Verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- BARALDI, C. y COCKBURN T. 2018. *Theorising Childhood: Citizenship, Rights and Participation*. Londres: Palgrave Macmillan.
- BOSCH, E., FERRER, V. y ALZAMORA, A. 2006. *El laberinto patriarcal. Reflexiones teórico prácticas sobre la violencia contra las mujeres*. Barcelona: Libros de la Revista Anthropos.
- BUTLER, J. 2014. *El Género en Disputa. El Feminismo y la Subversión de la Identidad*. Barcelona: Paidós.
- CASTILLO, S. 2014. [Disponible en línea en: <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/115976/Tesis%20Final.pdf?sequence=1>] *VARONES EN EL JARDÍN Un estudio sobre la inclusión de hombres en la Educación Parvularia, desde la perspectiva de género*. Tesis para optar al Título de Educador de Párvulo y Escolares Iniciales, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, Santiago. [Consulta: 22 de mayo de 2022]
- CEPAL. 2007. *Los desafíos del milenio ante la igualdad de género*. América Latina: UN. CEPAL.
- CONNOR, S. y ANTAKI, C. 2000. Cognición social y discurso. En T. Van Dijk (Coord.). *El discurso como estructura y proceso*, pp. 453-490. Barcelona: Gedisa.
- GONZÁLEZ, C. y TORRES, B. 2022. Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías. *Revista Educación* 46, 2: 1-13. <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47948>.
- HALLIDAY, M. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- HUGGINS, M. 2005. *El enfoque de género. Plan Estratégico Social Componente Transversalidad de Enfoques*. Caracas: MSDS.
- INCHÁUSTEGUI, T. y UGALDE, Y. 2004. *Materiales y herramientas conceptuales para la transversalidad de género*. México: Gobierno del Distrito Federal.
- KAPLAN, N. 2004. Nuevos Desarrollos en el Estudio de la Evaluación en el Lenguaje: La teoría de la valoración. *Boletín de Lingüística* 22: 52-78.

- LAMAS, M. (Comp.). 1996. *El género La construcción cultural de la diferencia sexual*. México D.F.: PUEG Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- MARTIN, J. R. 2004. Sense and sensibility: Texturing evaluation. En J. A. Foley (Ed.). *Language, Education and Discourse: Functional approaches*. London: Continuum.
- MARTIN, J. R. 2008. Tenderness: Realisation and instantiation in a Botswana town. En N. Nørgaard (Ed.). *Systemic functional linguistics in use*. Odense: University of Southern Denmark.
- MARTIN, J. R. y WHITE, P. 2005. *The language of evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- MINEDUC. 2017. *Brechas de género en el Sistema Único de Admisión a la educación superior*. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC.
- MOSS, P. 2018. *Alternative Narratives in Early Childhood: An Introduction for Students and Practitioners*. Oxfordshire: Routledge.
- NÚÑEZ, I. 2010. Las escuelas normales: una historia de fortalezas y debilidades, 1842-1973. *Revista Docencia* 40: 32-39.
- OLAVARRÍA, J., BENAVENTE, C. y MELLADO, P. 1998. *Masculinidades Populares. Varones adultos jóvenes de Santiago*. Santiago: FLACSO.
- ORELLANA, M. I. 2010. *Una mirada a la escuela chilena. Entre la lógica y la paradoja*. Santiago: Ediciones SM.
- OSPINA-GARCÍA, A. 2020. Nuevas masculinidades y cambio familiar: repensando el género, los hombres y el cuidado infantil. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 12, 1:165-185. <http://dx.doi.org/10.17151/rlef.2020.12.1.10>.
- OTEÍZA, T. 2007. Percepciones lingüísticas de hablantes bilingües: análisis evaluativo. *Estudios Filológico*, 42: 155-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132007000100010>.
- OTEÍZA, T. 2017. Escritura en la historia: potencial de los recursos lingüísticos interpersonales e ideacionales para la construcción de la evidencia. *Lenguas Modernas* 50: 193-224.
- OTEÍZA, T. 2018. Prácticas de la memoria en clases de historia: construcción de la evidencia multimodal e intertextual del pasado reciente chileno. *Discurso y Sociedad* 12, 1: 112-160.
- OTEÍZA, T. y FRANZANI, P. 2022. Valoración del pueblo mapuche desde la evidencialidad histórica: un análisis crítico y multimodal del discurso. *Literatura y Lingüística* 46: 389-426. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621X.46.3082>.
- OTEÍZA, T. y PINUER, C. 2012. Prosodia Valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia. *Discurso y Sociedad* 6, 2: 418 - 446.
- OTEÍZA, T. y PINUER, C. 2016. Des/legitimación de las memorias históricas: Valoración en discursos pedagógicos intermodales de enseñanza básica chilena. *Revista Signos* 49, 92: 377-402.

OTEÍZA, T. y PINUER, C. 2019. El sistema de VALORACIÓN como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 29, 2: 207-229.

OTEÍZA, T. y PINUER, C. 2022. Potencial de recursos de gradación para crear significados valorativos en el discurso escrito de la historia. *Nueva Revista del Pacífico* 76: 223-246.

RED CHILENA CONTRA LA VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES. 2019. *Violencia estructural y feminismo: apuntes para una discusión*. Santiago. Fundación Heinrich Böll.

RUBIN, G. 1984. Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. En C. Vance (Ed.). *Pleasure and Danger*. Londres: Routledge.

SAU, V. 2000. *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria.

SCOTT, J. 1986. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *American Historical Review* 91: 1053-1075.

VALDÉS, X., CASTELAIN, C. y PALACIOS, S. 2006. *Puertas adentro: femenino y masculino en la familia contemporánea*. Santiago: LOM.

WHITE, P. R. R. 2003. Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text* 23, 2: 259-284. <https://doi.org/10.1515/text.2003.011>.

ELIZABETH MARTÍNEZ PALMA es educadora de Párvulos, Licenciada en Educación, Magíster en Desarrollo Humano y Doctora en Ciencias Humanas. Imparte asignaturas de psicología del aprendizaje, educación infantil e inclusión social en la Universidad Austral de Chile. Su línea de investigación se centra en los estudios del discurso, la mediación literaria y la identidad infantil, la cual ha desarrollado a través de proyectos de investigación y de desarrollo social. Es directora de la Red de Estudios Interdisciplinarios en Infancia: género, inclusión y justicia social, participa de la Asociación Latinoamericana de estudios del Discurso e integra el grupo de investigación “Literatura y Escuela”.

Correo electrónico: elizabethmartinez@uach.cl

PILAR URIBE SEPÚLVEDA es educadora de Párvulos, Licenciada en Educación, Doctora en investigación educativa intercultural, y Magíster en Educación Diferencial. Es Docente del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile. El año 2020 participa del grupo de investigación “Etnografías de interacciones simbólicas en contextos de educación inicial: una aproximación para la comprensión de significados de identidades de género e identidades sexuales”. Temáticas de trabajo: inclusión; diversidad; identidad profesional y prácticas pedagógicas progresivas.

Correo electrónico: pilar.uribe@uach.cl