

Estado de la publicación: No informado por el autor que envía

## Volverse educadora al “Amparo” de la madre

Ilich Silva-Peña, Roxana Hormazabal-Fajardo, Carla Guíñez-Gutiérrez

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

Enviado en: 2025-06-16

Postado en: 2025-06-18 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

**Volverse educadora al “Amparo” de la madre**

**Becoming teacher under “Amparo” of the mother**

**Tornar-se professora de educação infantil sob o “Amparo” da mãe**

Ilich SILVA-PEÑA

Universidad de Los Lagos

[ilich.silva@ulagos.cl](mailto:ilich.silva@ulagos.cl)

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

Roxana HORMAZÁBAL-FAJARDO

Universidad Arturo Prat

[rhormazaba@unap.cl](mailto:rhormazaba@unap.cl)

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

Carla GUÍÑEZ-GUTIÉRREZ

Universidad Católica Silva Henríquez

[cguinez@ucsh.cl](mailto:cguinez@ucsh.cl)

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

**Resumen:**

La actividad educación infantil es una actividad que está muy cercana al periodo inicial del nacimiento. En dicha etapa existe una fuerte presencia de la maternidad. Nuestra perspectiva busca entender la maternidad como una forma de pedagogía, entendiendo que se construye una relación educativa. En este artículo presentamos una indagación narrativa cuyo principal objetivo fue relevar las lecciones aprendidas en la relación madre-hija como parte del proceso de convertirse en maestra. La metodología utilizada fue la indagación narrativa realizando diversos encuentros en los que se generaron conversaciones de investigación. A través de las historias de una maestra de educación infantil principiante fuimos pensando acerca de este proceso de aprender de la docencia bajo la guía de su

madre, sin que su madre fuera maestra. La participante compartió historias que nos permitieron visualizar aprendizajes que trascienden al proceso de convertirse en educadora, permitiéndonos abrir una serie de interrogantes sobre el proceso de aprendizaje que surge de la relación con la madre durante la formación del profesorado. Así, vemos que queda la tarea de pensar en esta fuerte relación que se genera en la infancia y que en ocasiones resulta invisible a la hora de formarse en nuestras aulas universitarias.

**Palabras claves:** Desarrollo profesional docente; Educación inicial; Género; profesor principiante; investigación cualitativa.

**Abstract:**

Early childhood education is an activity closely the initial period of birth. In this stage, there is a strong presence of motherhood. Our perspective aims to comprehend motherhood as a type of pedagogy, acknowledging the establishment of an educational relationship. In this article, we present a narrative inquiry whose main objective was to reveal the lessons learned in the mother-daughter relationship as part of becoming a teacher. We employed the narrative inquiry methodology, arranging multiple gatherings to spark research discussions. Through the stories of a beginning early childhood education teacher, we explored the process of learning about teaching under her mother's guidance, even though her mother is not a teacher herself. The participant shared stories that helped us visualize learning that extends beyond the process of becoming an educator. These stories also prompted questions about the learning process that arose from her relationship with her mother during her teacher training. Thus, this strong relationship, generated in childhood and sometimes invisible during training in our university classrooms, remains relevant.

**Keywords:** Teacher education; Early Childhood Education; beginning teacher; gender; qualitative research.

A atividade de educação infantil é uma atividade muito próxima do período inicial do nascimento. Nesta fase há forte presença da maternidade. Nossa perspectiva tem em vista compreender a maternidade como forma de pedagogia, entendendo que se constrói uma relação educativa. Neste artigo apresentamos um trabalho cujo objetivo principal foi revelar as lições aprendidas na relação mãe-filha como parte do processo de tornar-se professora. A

metodologia utilizada foi a indagação narrativa, realizando diversos encontros nos quais foram geradas conversas de pesquisa. Através das histórias de uma professora iniciante na educação infantil, pensávamos nesse processo de aprendizagem da docência sob orientação de sua mãe, sem que sua mãe fosse professora. A participante compartilhou histórias que nos permitiram visualizar aprendizagens que transcendem o processo de tornar-se educadora, permitindo abrir uma série de questionamentos sobre o processo de aprendizagem que surge a partir da relação com a mãe durante a formação docente. Assim, vemos que resta a tarefa de pensar essa forte relação que se gera na infância e que por vezes fica invisível quando se trata de formação em nossas salas de aula universitárias.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional docente; Educação infantil; Gênero; professora iniciante; pesquisa qualitativa.

*Tarda en llegar*

*Y al final*

*Al final, hay recompensa*

Zona de Promesas

Gustavo Cerati

## **Introducción**

En el texto *Homeplace: A site of resistance*, hooks (1990) nos habla de la construcción del hogar como un sitio seguro, un área de resistencia frente a la opresión por el hecho de ser negra. También hace referencia a dicho lugar como espacio de aprendizaje. hooks (1990) dice, “allí aprendimos dignidad, integridad de ser; allí aprendimos a tener fe” (p.383), esto nos lleva, como indagadoras narrativas y formadoras de docentes, a la necesidad de reflexionar acerca de los aprendizajes generados en el hogar y la formación docente. Así, nos planteamos un puzzle de investigación que tiene muchas aristas, aunque en este caso, aludiendo al texto de hooks, nos centramos en pensar sobre el rol de la madre como un aspecto en el proceso de hacerse docente. Para esto acogemos los relatos compartidos por Amparo (seudónimo elegido por la participante de esta investigación), una

educadora de párvulos principiante.

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

Cuando nos dedicamos a la tarea de leer las historias de Amparo comenzaron las preguntas acerca de cuántas cosas aprendemos en el hogar y llevamos a nuestras aulas como docentes. Mientras avanzábamos en esta indagación narrativa veíamos que emergía por todos lados la presencia de su madre. Esa referencia permanente nos hacía interrogarnos por nuestras propias madres y, en el caso de la tercera autora, también de su propio rol como madre que nos llevó a pensar ¿Cuánto de ese aprendizaje llevamos con nosotros para construirnos como docentes?

Como indagadoras narrativas y educadoras de docentes, vemos en los relatos de Amparo una manera de iluminar el proceso de formación docente desde una perspectiva personal, que a la vez es política. En especial, como educadora infantil, Amparo nos impulsa a pensar en esta relación entre el cuidado materno y el aprendizaje. La educación infantil (o parvularia) suele comprenderse de manera estereotipada como una extensión de la función maternal (Mañas-Viejo, 2018; Romero y Abril, 2008), incluso, en algunos países de América Latina, esta etapa se denomina “jardín maternal”. Aquello, que puede ser considerado como una crítica, hoy lo reivindicamos como un sentido de apuesta potencial para el proceso de formación docente. Así, a partir de la experiencia de esta educadora infantil, vamos develando algunas piezas de este puzzle de investigación.

### **Hacerse educadora inicial**

Partimos de la base de que hacerse docente va más allá de la formación en la universidad. Comprendemos el proceso de volverse docente como algo que nace previo a la formación universitaria y continúa a lo largo de la vida (Lortie, 1975; Silva-Peña et al., 2019; Zeichner y Gore, 1990). Por esta razón es que los relatos compartidos por Amparo

nos entregan la posibilidad de pensar en este proceso, particularmente, en este caso, en el de ser educadora inicial.

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

Nuestra mirada pone el acento en la relación con la madre en este proceso de aprendizaje de ser docente. Más allá de teorizar sobre la maternidad, nos proponemos situarnos desde una perspectiva educativa y de formación docente. Queremos relevar esa relación en el contexto de hacerse profesora, en este caso, educadora de párvulos. En esta dirección recurrimos al relato de hooks (1990) con el que iniciamos este artículo, pues, en su narración, hooks pone en el centro la construcción de un refugio por parte de la madre, junto con destacar la condición política de lo materno al interior del hogar. Al hablar del hogar como un espacio de resistencia y la madre como quien sostiene ese espacio, confluye con el pensamiento de Rivera (1994) quien señala que “el amor femenino de la madre es una práctica política” (p.209). Aquí es cuando, desde un sentido pedagógico, comprendemos que aquellos aprendizajes nacidos de la relación con la madre son

trasladados al quehacer docente. Esos aprendizajes pasan a ser una guía para la relación con el niño o niña en aquella responsabilidad de acompañamiento educativo que abrazamos como profesoras.

En ese sentido, recogemos también el pensamiento que nos habla de un saber que emerge desde el seno del amor de la madre; “el saber más importante, sin el cual es difícil aprender el resto y ser originales en algo” (Muraro, 1994, p.13) y que siempre es relacional (Rivera, 2012). Por tanto, por una parte, se refiere a un saber que se explica como inicio y resonancia, es decir, que germina continuamente en el devenir de nuestra vida de acuerdo a lo que nos acontece y que, cada vez que se manifiesta, nos posibilita transformarnos sin perder algo de aquello que reconocemos como nuestro. Por otra, es un saber que se acuna en el cuerpo, por lo que lo visibiliza, algo muchas veces marginado de lo que hacemos cuando enseñamos o cuando se nos enseña a enseñar. Desde ahí se despliegan otros saberes, pensamientos y sentimientos que nos constituyen como seres humanos.

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

## **Método**

### **Indagando narrativamente junto a las historias de Amparo**

La indagación narrativa, como indica Clandinin (2013), puede ser comprendida como metodología y fenómeno, lo que quiere decir que el proceso mismo de indagación es, a su vez, el fenómeno. En indagación narrativa, se comprende el proceso de escritura como un proceso de análisis en sí mismo, como una forma de profundización (Richardson, 2000). A esto agregamos que se constituye en una forma de conocimiento de la otra persona como de sí mismo; es decir, que la indagación narrativa significa un proceso de transformación personal, entrelazado con el proceso de transformación colectiva (Hormazábal Fajardo e Hizmeri Fernández, 2019). Desde nuestra perspectiva como formadoras de docentes, este tipo de procesos indagativos reafirma la relación a través de las historias que contamos y escuchamos en nuestras aulas (Silva-Peña et al.; 2023; Paz-Maldonado, Schilling y Silva-Peña, 2023; Orozco et al. 2021).

En este caso, el trabajo de indagación narrativa fue realizado en varias etapas. En una etapa inicial, el autor principal envió varios correos electrónicos a instituciones preguntando por educadoras de párvulos principiantes que quisieran participar en la investigación. Amparo respondió a este llamado y generosamente optó por compartir sus historias de docente principiante. El primer encuentro entre ambos fue en el colegio donde ella trabajaba. Durante tres meses, el autor principal asistió a sus clases una vez por semana y cada quince días se encontraban para conversar acerca de las historias que Amparo compartía. Los textos de campo se generaron a partir de las conversaciones grabadas y de las notas que tomaba el autor. Tres meses después, el primer autor acordó con Amparo el recuento narrativo. Ese proceso de recuento narrativo es el que podemos comprender como ese trabajo de re significar la historia de participantes, reconstruyendo sus experiencias en un trabajo relacional (Alfaro y Guíñez, 2018; Silva-Peña et al.). Es a partir del recuento narrativo que el autor principal leyó junto a Amparo, en el que basamos este trabajo de escritura y análisis colectivo. La indagación narrativa tiene una característica emergente, siendo un proceso en el que se van encontrando las historias de la participante con nuestras propias historias.

A medida que hacíamos lecturas y relecturas de los recuentos narrativos, asomaba la madre de Amparo como protagonista, en algunos casos, o en un papel secundario, en otros. En cada conversación entre el indagador y Amparo, la madre de Amparo “*estaba ahí*”,

presente. Tal vez, la enfermedad que sufrió su madre mientras avanzaba la investigación, hizo que en esos momentos estuviese siempre al centro de la conversación. Quizás, esa recurrencia en sus historias fue la que nos llevó a pensar en la madre de Amparo como fuente de su aprendizaje (Rivera, 2012). Así es como en este trabajo de indagación narrativa emerge esta figura materna como central. A partir de las conversaciones entre quienes escribimos este artículo, consideramos que, también para nosotras, era importante aquella relación que surgía entre Amparo y su madre.

## **Resultados**

Como un camino para acercarse a las historias de Amparo, sus saberes y cómo se entrecruzan con su formación docente, en este caso, pensamos que es importante bosquejar parte de su biografía. Ella proviene de una familia de clase trabajadora. Siendo niña vivió junto a sus padres en la casa de la abuela materna. Fue hija única hasta los nueve años, época en que nació su única hermana, lo que implicó varios ajustes y transformaciones en la vida de Amparo. Su dinámica familiar cambió cuando su madre comenzó a trabajar fuera de casa y Amparo tuvo que hacerse cargo del cuidado de su hermana.

Esa parte de su infancia, Amparo la recuerda como un mal periodo. Debido a una crisis económica familiar que vivieron, su padre se vio obligado a viajar al norte del país en búsqueda de oportunidades laborales. La partida de su padre trajo una serie de carencias familiares, pues, no le fueron cumplidas las promesas en cuanto a la remuneración que recibiría. Su padre tenía un trabajo precario, pero aun así podía enviar algo de dinero a su familia. Desde esta parte de su historia entendemos que uno de los aprendizajes que emerge en Amparo es la forma de obtener el máximo de provecho de acuerdo a los recursos con que se cuenta. Creemos que Amparo aprendió a no desperdiciar oportunidades, a centrarse en lo que hay o en lo que se tiene a mano, más que en la escasez (aquello que hace falta).

La visión de pensar más en lo que hay que en aquello que escasea la hace evocar las cajas en que venían envueltas las encomiendas de alimentos enviadas por la abuela. Los recuerdos de esa ayuda permanente logran borrar la dificultad de dinero que tenía su padre y la discontinuidad en la obtención de un salario. Como una manera de sortear esta situación, la madre de Amparo comenzó a trabajar. A veces la comida en la mesa se sentía insuficiente para toda la familia y el combustible para la estufa no alcanzaba a aplacar el

frío del invierno. Estos recuerdos son duros para ella, pero a la vez señala que le ayudaron a valorar el esfuerzo para conseguir algo, cuidar lo que se tiene o preocuparse del ahorro. Quizás, dice ella, esa es la razón por la que siempre estuvo muy preocupada de rendir al máximo en la escuela y en la universidad. Además, subraya de forma permanente lo valioso que ha sido el ejemplo de lucha de su madre.

Amparo comparte varios recuerdos de su infancia en la conversación. Esos recuerdos dicen relación con lo importante que ha sido aprender a sobreponerse a la dificultad de vivir en un ambiente adverso, con escollos económicos, de salud y de todo tipo. Ella recuerda:

*Tenía como diez u once años... a mí me ocurrió de todo. En realidad, yo soy súper marcada con esas fechas. Sé lo que cuestan las lucas<sup>1</sup>, sé lo que es esforzarse; por eso nunca me eché ramos [reprobar] en la universidad, porque sé que no podía, que no tenía cómo o por dónde echarme ramos... Bueno, la cosa es que mi mamá siempre fue como bien realista conmigo: 'Amparo, es un año... es un año de materiales nuevos, es un año de mochila, es un año de uniforme... o sea, tú no puedes quedar repitiendo'. Esa era la verdad [Recuento Narrativo, 2016]*

Sin duda, fue una época dura para su familia, pues los problemas económicos gatillaron otros que Amparo recuerda con cierta desazón: su bajo rendimiento en algún curso de enseñanza básica, la depresión de su madre por no poder cubrir las necesidades de la familia y la ausencia de su padre a causa de su trabajo lejos de casa.

De aquel tiempo duro, Amparo obtiene aprendizajes importantes para su vida. Reconoce el esfuerzo constante de sus padres por salir adelante o de la valiosa presencia y ayuda de su abuela. En especial, recuerda que, para salir al paso de los problemas económicos, su madre se puso a trabajar pegando cinturones, de lo que obtenía el dinero para los pañales de su hija menor y la comida del día a día. La madre de Amparo empleaba adhesivos tóxicos para cumplir con esa labor, lo que probablemente influyó en su estado depresivo. Al tiempo, el padre de Amparo regresó a casa y la vida se tornó más fácil en lo económico, hasta que la enfermedad que desarrolló su madre llegó a robar ese espacio obtenido.

---

<sup>1</sup> Forma coloquial usada en Chile para referirse al dinero.

## 1. Estudiar Educación Parvularia

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

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

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

Su padre se preocupaba por el futuro económico de su hija al ejercer como educadora. Cada vez que podía, le decía: *“Amparo, ve las lucas, ve el asunto de las lucas porque igual es importante”*. Y ella pensaba: *“Sí, es importante, pero yo sentía que tenía*

*vocación para esto, yo decía ‘Pucha, si una de repente no responde tanto a las lucas’” –y continuó su argumento indicando – “...con la sonrisa del niño que ya aprendió, una se siente pagada totalmente, porque le alegra el día y todo eso”.*

## **2. Presencia de la madre para la toma de decisiones**

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

Su madre estuvo muy presente en la decisión de estudiar para Técnica en Educación Parvularia. Fue ella quien quiso que su hija estudiara esa carrera; un día llegó y le dijo: *“Amparo, tienes que ir a dar unas pruebas a un colegio”* y Amparo reafirma: *“Yo no decidí si tenía que irme al Liceo o Técnico<sup>2</sup>; mi mamá decidió por mí, esa es la verdad”*. Ese era un tiempo en que en Chile había una serie de protestas por la educación –lo que muchos conocemos como ‘la Revolución Pingüina’ de los estudiantes secundarios del 2006–. La madre de Amparo temía que su hija pudiera involucrarse en las protestas; aunque ella, en realidad, nunca estuvo interesada en participar de la movilización. El liceo al que asistía Amparo era semi rural y técnico profesional donde impartían tres especialidades: Vestuario, Nutrición y Párvulos. A los ojos de sus padres, este era un espacio tranquilo, a diferencia de la gran ciudad; allí cursó de primero a cuarto medio, es decir, toda la secundaria.

En Chile, las técnicas en educación parvularia son preparadas en los liceos técnicos (nivel medio), y en centros de formación técnica (nivel superior). Actualmente, en el sistema escolar hay muchas asistentes de párvulos que provienen de la educación secundaria y Amparo fue una de ellas. Durante esa época tuvo diversas experiencias como practicante en jardines infantiles que, en general, favorecieron su aprendizaje profesional; por ejemplo, desempeñarse en varios niveles y, aunque era técnica, muchas veces asumía las labores de la educadora, es decir, de la profesional a cargo. Cuando faltaban las

---

<sup>2</sup> En Chile existen dos modalidades de educación secundaria; por un lado, la educación científico-humanista –el liceo, como se conocen esos centros educacionales– orientada a la preparación para la educación superior, y por otro, la educación técnico-profesional, cuya formación en sus ramas Comercial, Industrial, Técnica y Agrícola preparan inicialmente para la vida laboral a través de diferentes especialidades.

educadoras o las técnicas, le pedían a ella que se hiciera cargo de la sala. Sin embargo, otras experiencias no las consideraba como un espacio de crecimiento profesional, según recuerda. En varias ocasiones, tuvo que hacer aseo en el jardín, una tarea que era de los auxiliares de la limpieza: *“como una era técnica, una estaba en su práctica profesional, entonces no podía alegar, poh... no podía reclamar porque tenía miedo: uno, porque era muy chica; y dos, porque tenía miedo que me evaluaran mal”*.

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

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

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

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

puntajes obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria la alejaban de la posibilidad de estudiar Educación Parvularia en una universidad tradicional.

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

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

### **3. Su práctica profesional**

Para Amparo la formación inicial recibida en la Universidad y específicamente el periodo de prácticas durante ese tiempo no estuvo exento de problemas. Cuenta que experimentó algunas dificultades en sus prácticas intermedias; sin embargo, reconoce que igualmente logró obtener aprendizajes significativos para sí, por ejemplo, experimentar diversas realidades tras su paso por los jardines o vivenciar la labor de ser educadora en distintos niveles de la Educación Parvularia. Su práctica profesional la realizó en el mismo establecimiento donde trabajaba al momento de encontrarse con el autor principal.

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

Para hacer la práctica profesional, su universidad ofrecía una lista de jardines y escuelas a las practicantes para que ellas decidan dónde realizarla. La escuela donde hizo su práctica recién había entrado a esa lista y muy pocas estudiantes iban ahí. Amparo no esconde su argumento para elegir ese espacio, simplemente, estaba más cerca de su casa:

*“me queda cerca, me puedo ir caminando, me ahorro pasaje [tarifa de transporte]’ ... Yo siempre he sido como económica en ese sentido, media ahorrativa: ahorro pasaje”.*

En aquella oportunidad, dos estudiantes de su generación también escogieron ese establecimiento para efectuar su proceso de práctica. Ella estaba con una educadora y su compañera con otra. Comenta que, hacia el final de año, tuvo la oportunidad de reemplazar una semana a la asistente de la sala de al lado; eso significó trabajar en otra clase con la coordinadora del nivel y recibir una oferta laboral a futuro en esa escuela, por parte del Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (Jefe de UTP). Un día cualquiera, él se acercó a Amparo para conversar de su futuro laboral inmediato; le comentó que había tenido buenas referencias sobre su trabajo en aula y también de sus buenas calificaciones en la universidad. Amparo le expresó su interés por tener un espacio para iniciarse en el ejercicio profesional una vez egresada, lo cual le permitiría comenzar a pagar su crédito universitario al banco; así también, le habló sobre su deseo por continuar estudios más adelante.

Después de esa conversación con el Jefe de UTP, la psicóloga fue a ver su trabajo dentro de la sala de clases y le hizo algunas preguntas. El proceso de selección tuvo varias etapas; debió efectuar una entrevista con la psicóloga y otra con el director en la que se le preguntaba acerca de la escuela, si ella tenía pensado ser madre pronto o si tenía pareja. La empleabilidad de las mujeres jóvenes en edad fértil es un problema que cruza distintos ámbitos y que, aunque no tocaremos aquí, queremos dejar registro de las condiciones en el ámbito laboral a las que se enfrentan mujeres jóvenes como Amparo.

#### **4. La enfermedad de su madre**

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

El día de la noticia se sentaron alrededor de la mesa como todos los días en la tarde. El padre de Amparo le preguntó a su esposa acerca de la visita al médico; ella respondió

“*Sí bien, bien*” y sirvió la once<sup>3</sup>. Una vez finalizada, les contó aquello que recibieron como una tragedia. Cada uno de los miembros de la familia recibió el golpe de un modo diferente y, a la vez, con el mismo temor: mamá se va a morir.

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

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

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

Amparo destaca el espíritu de su madre y la enseñanza que le está legando: “*Mi mamá es súper luchadora; ella sigue, ella dice que se va a recuperar*”. Al escribir este artículo, pensamos en lo paradójico que resulta cuando la persona que vive la enfermedad

---

<sup>3</sup> La once es el nombre que se le da en Chile a la comida de la tarde-noche. Antiguamente era una merienda separada de la cena, equivalente a la hora del té inglesa. La transición once-comida (más abundante) hace algunas décadas, fue reemplazada solo por una once más tardía, actualmente, da luces de un desplazamiento hacia formas más precarizadas de alimentación.

termina siendo el soporte de quienes le rodean. Es el caso de esta educadora, su propia madre es quien pone la fuerza, energía y lucidez para sostener el día a día, transmitiendo esperanza a su familia. Su madre decidió disfrutar al máximo a los suyos, por ejemplo, compartiendo a diario mensajes. La comunicación continua la vemos como un aprendizaje: no abandonar el lazo, hacerse presente en la vida del otro. Amparo decía: *“A lo mejor una no la tiene de aquí a cuatro años, pero sí está disfrutando el día a día, hasta donde más nos dure”*.

## **Discusión**

### **Al amparo de la madre**

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

Para Amparo, los aprendizajes recibidos de su madre fueron claves a la hora de hacerse docente. Ese espíritu de lucha construido o la vocación hacia el cuidado, son aprendizajes cultivados en su hogar, al amparo de su madre. La evocación que hacía de su madre luchando en medio de una enfermedad que resultó incurable está presente en sus pasos al interior del aula, en las relaciones que teje y en el trabajo cotidiano que desarrolla en la escuela. La tenacidad para resolver situaciones difíciles, el mantenerse de pie, viene de esa mujer. El carácter ahorrativo y el compromiso con su proceso de formación es, a la vez, un compromiso con su madre. Amparo, de algún modo, nos transmite que la vida de su

madre estuvo dispuesta para ella y su hermana. Que la enfermedad fue parte de ese amor por ellas. Un amor de resistencia como el que nos evoca hooks (1990). Quizás, esta es la razón por la que su actitud cotidiana en el aula resulta a la vez un homenaje permanente, tanto a la vida como a la lenta muerte de su madre. Amparo está ahí para las niñas y niños de su aula con una entrega y disposición consciente.

Las experiencias de Amparo nos mueven hacia espacios de desarrollo profesional que a veces dejamos olvidados. Incluso, más allá del tipo de relación que se genere con nuestras madres, ellas nos proporcionan aprendizajes trascendentales. En el caso de la educación inicial, se hace imprescindible recuperar esos aprendizajes y atesorarlos. Incluso, la ausencia de la madre o su excesiva presencia también son aprendizajes que necesitamos considerar al momento de construirnos como educadores y educadoras. En el proceso formativo existe un especial rol acerca del cuidado, sobre todo, en la educación de la primera infancia. El clima emocional, las relaciones de cuidado al interior del aula son aprendizajes que podemos traer desde nuestras experiencias en la escuela y, de forma principal, desde nuestras familias nucleares. Aunque existen cambios en las masculinidades, al menos en Chile, las labores de cuidado siguen estando a cargo principalmente de las mujeres (Barriga et al., 2020). Durante mucho tiempo este trabajo, que es el cuidado, ha estado a cargo de mujeres que día a día entregan lo mejor de sí. Ese trabajo es el que quisimos relevar en este artículo, agradeciendo las historias que Amparo compartió con nosotros y que nos permite abrirlas a ustedes como una invitación a seguir pensando en lo educativo que se manifiesta a partir de estas experiencias.

El autor principal volvió a contactarse poco tiempo después de haber escrito los textos de campo. En ese periodo sucedieron varios eventos en la vida de Amparo. El cáncer hizo su arremetida final, su madre había muerto y ella le contaba sobre la dificultad que generó su partida. Amparo también se había hecho madre. Hoy, ella es el amparo de otro ser. No sabemos cuánto resonará hoy en su propia vida la muerte de su madre, así como el nacimiento de su hijo. Aunque sabemos que los nacimientos y las muertes de seres queridos nos llevan a pensar en nuestra propia fragilidad, nuestros aprendizajes y los desafíos que tenemos por delante.

Pensamos en cómo fue formándose Amparo como docente, a la luz de su propia historia. Y nos nacen preguntas a partir de estas reflexiones. ¿Cuántas veces en nuestras

aulas nos detenemos a valorar los aprendizajes que recibimos de nuestras madres, abuelas, cuidadoras? ¿Cuántas veces al interior del aula formadora de docentes impulsamos la reflexión sobre el rol de resistencia que se genera en ese espacio de protección? ¿Cuántas veces nos permitimos concebir la construcción del aula como un espacio acogedor y de acogida? ¿Cuántas veces vemos la sala de clases como un espacio de resistencia?

A nosotras, las historias compartidas por Amparo, nos hacen pensar no solo en ella, sino que también en nuestras vidas. Las historias, ahora compartidas con ustedes, nos permiten reflexionar en la necesidad de traer al mundo educativo aquello que muchas veces son llamados “temas personales”. Como formadoras de docentes pensamos en la necesidad de construir espacios de “Amparo” en las salas de clases. Un amparo que permita poner lo personal como parte importante de la formación y a la madre -o quien ocupa su lugar-, como una importante educadora.

### **Agradecimientos**

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

Este artículo ha sido financiado parcialmente por los proyectos Becas Chile y ANID Fondecyt 1201882, ANID Fondecyt 11241552

### **Comité de Ética**

Este proyecto ha sido aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Alberta, Canadá. Documento Pro00055411

### **Conflicto de intereses**

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

### **Contribuciones de los autores**

La conceptualización se debe principalmente a los doctores Ilich Silva-Peña y la doctora Roxana Hormazábal-Fajardo. La administración del proyecto y la realización del recuento narrativo estuvo a cargo del doctor Ilich Silva-Peña. En el resto del artículo han participado por igual todos los autores.

## Referencias

- Alfaro, W. y Guíñez, C. (2018). Aspiraciones al liderazgo: indagación narrativa en una estudiante de pedagogía en formación inicial. *Revista Entramados: educación y sociedad*, (5), 123-133.
- Barriga, F., Durán, G., Sáez, B. y Sato, A. (2020) *No es amor, es trabajo no pagado. Un análisis del trabajo de las mujeres en el Chile actual*. Documento de trabajo. Santiago-Chile: Fundación Sol.
- Caine, V. y Steeves, P. (2009). Imagining and playfulness in narrative inquiry. *International Journal of Education & the Arts*, 10(25), 1–15.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. New York-USA: Routledge Taylor & Francis.
- Clandinin, D. J., Murphy, M. S. y Huber, J. (2011). Familial curriculum making: Reshaping the curriculum making of teacher education. *European Early Childhood Education Journal Research*, 17(1), 9–31.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método I*. Salamanca-España: Ediciones Sígueme.
- hooks, b. (1990). Homeplace: A site of resistance. En B. Hooks, *Yearning: Race, gender, and cultural politics* (pp. 383-390). Boston-USA: South End Press.
- Hormazábal-Fajardo, R. e Hizmeri-Fernández, J. (2019). Indagación narrativa y experiencia educativa. De los hallazgos indagativos a los tanteos formativos. *RIFOP-Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 69-85. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75217>
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological inquiry*. Chicago-USA: University of

Chicago Press.

Mañas-Viejo, C. (2018). Coeducación: imprescindible en la formación de la educación infantil. El caso de la psicología evolutiva. *Revista Entorno*, (66), 113–123. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6731>

Mecenero, C. (2003). Cerca del comienzo. *Revista DUODA: Estudis de La Diferència Sexual*, (25), 103–112.

Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid-España: Horas y Horas.

Orozco, S., Domínguez, L. A. P., & Martos-Pérez, M. V. (2021). La creación curricular en la formación de educadores: una exploración sobre las relaciones educativas. *Aula abierta*, 50(3), 737-744. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.737-744>

Paz-Maldonado, E., Silva-Peña, I., & Schilling, C. (2023). Desafíos y Reflexiones en la Formación de Docentes Universitarios Inclusivos: una Indagación Narrativa Autobiográfica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, e0008. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0008>

Richardson, L. (2000). Writing: A Method of Inquiry. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 932-948). California-USA: Thousand Oaks-Sage.

Rivera, M. M. (1994). *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona-España: Icaria.

Rivera, M. M. (2012). *El Amor es el Signo. Educar como educan las madres*. Madrid-España: Sabina Editorial.

Romero, A. y Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *REIFOP-Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 40-50.

Ruffinelli, A. y Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de Pedagogía en Educación Básica. *Revista*

*Calidad en la Educación*, (31), 20–44. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n31.161>

Saleh, M. (2021). “We need a new story to guide us”: Towards a curriculum of Rahma. *Curriculum Inquiry*, 51(2), 210–228. <https://doi.org/10.1080/03626784.2020.1860642>

Seiki, S., Domínguez, D., & Asato, J. (2021). Remaking Science Teaching: Border Crossing Between Home and School. *LEARNing Landscapes*, 14(1), 363–378. <https://doi.org/10.36510/learnland.v14i1.1041>

Silva-Peña, I. (2018). Uso de la Indagación narrativa autobiográfica Descripción de una experiencia en formación inicial docente. En L. REYES y R. ARAVENA (Eds.). *Docencia Universitaria. Reflexión desde la Práctica* (pp. 39-50). Santiago-Chile: Editorial Universidad Católica Silva Henríquez.

Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C. y González-García, G. (2019). Alfabetización Micropolítica: un desafío para la formación inicial docente. *Revista Educação & Sociedade*, 40(e0190331). <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190331>

Silva-Peña, I., & Paz-Maldonado, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*. 33(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75652>

Silva-Peña, I., Hizmeri, J., Hormazábal-Fajardo, R., González-García, G., Rojas-Rodríguez, B., & Jara-Illanes, E. (2023). Practicum of Early Childhood Teacher Students in Pandemic Times: A Narrative Perspective. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 13(4), 15–35. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1642>

Swanson, C. P. H. (2003). *An Autobiographical Narrative Inquiry into the lived tensions between Familial and School Curriculum-Making Worlds*. [Tesis Master of Education. Department Elementary Education-University of Alberta]. <https://doi.org/10.7939/R3K127>

- Swanson, C. P. H. (2019). *A narrative inquiry alongside the familial curriculum making experiences of urban indigenous children and families*. [Tesis Doctorate in Philosophy. Department of Elementary Education-University of Alberta]. <https://doi.org/10.7939/r3-gsh5-2436>
- Tran, H. T. (2019) An Autobiographical Narrative Inquiry Into the Experiences of a Vietnamese Mother: Living Alongside Children in Transition to Canada. *Journal IN Education*, 25(1), 3-18. <https://doi.org/10.37119/ojs2019.v25i1.410>
- Tran, H. T. (2023) A Narrative Inquiry into the Experiences of Vietnamese Children and Mothers in Canada. Springer.
- Van Manen, M. (2004). *El Tono en la enseñanza. El Lenguaje de la pedagogía*. Barcelona-España: Paidós Ibérica.
- Zeichner, K. y Gore, J. (1990). Teacher socialization. En W.R. Houston, M. Huberman, M. y J. Sikula (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-372). New York-USA: MacMillan.

## Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.