

VOL.28, Nº 1 (Marzo, 2024)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v28i1.29674

Fecha de recepción: 10/12/2023

Fecha de aceptación: 26/02/2024

FORMANDO PROFESIONALISMO DESDE LAS ASOCIACIONES DE EDUCACIÓN INFANTIL: DISCURSOS DE SU PROFESORADO EN CHILE

Building Professionalism from Early Childhood Education Professional Associations: Discourses from the Teachers in Chile



Cynthia Adlerstein & Marcela Pardo
Universidad de Chile

E-mail; cynthia.adlerstein@uchile.cl

marcelapardo@ciae.uchile.cl

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0001-7174-0100>;

<https://orcid.org/0000-0001-5993-7373>

Resumen

Este artículo explica cómo los discursos sobre la participación en asociaciones profesionales del profesorado de educación infantil (APEI) chileno, constituyen un rasgo central en la construcción del profesionalismo en este campo. Siguiendo el enfoque de la Teoría Fundamentada Constructivista, se adoptó un método holístico de estudio de caso abductivo, con una muestra de 18 casos nacionales de APEI y 81 profesores de educación infantil. La producción de datos se basó en 26 entrevistas individuales en profundidad y 11 grupos de discusión, analizados cualitativamente mediante un proceso de codificación de comparación constante en cuatro etapas recursivas. Los resultados muestran que el profesorado de educación infantil relaciona la participación en diversas APEI con la construcción de profesionalismo, en torno a un entramado de cuatro discursos: 1) haciendo política transformadora, 2) apoyando el empoderamiento pedagógico, 3) luchando por condiciones de trabajo decente y 4) abogando por luchas históricas y direcciones renovadas. Se discute cómo estos discursos entran un ecosistema emergente de APEI que construye nuevas formas de profesionalismo que disputan el profesionalismo técnico del contexto educativo



neoliberal. La importancia de esta teorización radica en que visibiliza cómo la participación polifacética del profesorado de la educación infantil en las APEI reorganiza y construye en el contexto neoliberal, nuevas formas de profesionalismo democrático, desde las bases y postmoderno. Las conclusiones deconstruyen el profesionalismo técnico neoliberal y a su profesorado de educación inicial victimizado y desprofesionalizado, abriendo posibilidades de construir diversas formas de profesionalismo robusto desde la participación en las APEI.

Palabras clave: asociaciones profesionales; Chile; discursos; educación infantil; educadores de párvulos; profesionalismo.

Abstract

This article explains how Chilean early childhood teachers' discourses on participation in professional associations (ECEPAs) constitute a central feature in building the professionalism of the field. The methodology followed a Constructivist Grounded Theory approach and a holistic abductive case study with all 18 Chilean national ECEPAs and 81 early childhood education teachers from all over the country and diverse educational contexts. Data production relied on 26 individual in-depth interviews and 11 nine focus groups, which were analyzed qualitatively through a Constant Comparison Method coding process in four recursive stages. The results show that early childhood teachers relate participation in ECEPAs to building professionalism around four entangled discourses: 1) Doing transformative politics, 2) supporting pedagogical empowerment, 3) Fighting for decent working conditions, and 4) Advocating for historical and renewed struggles. We discuss how these discourses shape an emerging ecosystem of ECEPAs that build new forms of professionalism that contest the technical professionalism built amid the neoliberal educational context. The importance of this theorization lies in making visible how the multifaceted participation of early childhood teachers in ECEPAs reorganizes and builds new forms of democratic, grassroots, and postmodern professionalism despite the neoliberal context. The conclusions deconstruct neoliberal technical professionalism and its victimized and de-professionalized early childhood teachers, opening possibilities of contestation and professional empowerment drawing on the participation in ECEPAs.

Key Words: early childhood education; early childhood teachers; discourses; professional associations; professionalism; Chile.

1. Introducción

El concepto de profesionalismo en la educación infantil es controversial y polisémico (Oberhuemer, 2004), sin poder atribuírsele una definición a priori (Guevara, 2020). Existe consenso en que es una construcción compleja y relacional, que se encuentra en continua definición in situ, es decir, dentro de las mismas comunidades profesionales (Dalli et al, 2012). Así, el sentido universal, estático e inmutable del profesionalismo en educación infantil ha sido fuertemente disputado desde perspectivas políticas, históricas y socioculturales críticas (Arndt et al, 2018), para comprenderse como un fenómeno multidimensional y multinivel en constante negociación y transformación (Lazzari, 2012). De ahí que la investigación sobre el profesionalismo en educación infantil avance basándose en las voces, discursos y perspectivas del profesorado que conforma esta comunidad profesional (Peterson et al, 2016). La investigación de paradigma post-fundacional (que incluye estudios post-estructurales, posmodernos y poscoloniales), argumenta como las definiciones externas de profesionalismo en la educación infantil con pretensiones de objetivación, regulación y control, descontextualizan la profesión, precarizan el

estatus social del profesorado y excluyen a grupos específicos del campo profesional (Moss, 2006; Osgood, 2006).

Este artículo asume una perspectiva sociocrítica del profesionalismo en la educación infantil, desde la que se lo entiende como una construcción situada en las subjetividades del profesorado (Evetts, 2006, 2013) y en una ecología crítica de la profesión (Urban y Dalli, 2012). Es decir, el profesionalismo es construido continuamente en los contextos donde el profesorado de educación infantil (o educadores de párvulos) interactúan y negocian (Guevara, 2020), se movilizan (Adlerstein y Pardo, 2023) y luchan redefiniendo sentidos profesionales (Kinos, 2010). Las asociaciones profesionales de la educación infantil (APEI) constituyen uno de esos contextos donde se construye el profesionalismo de la educación infantil y a pesar de su relevancia, ostentan mucho menos investigación que otros contextos (Cameron et al., 2018), como la práctica del profesorado en formación inicial (Guevara, 2020), los centros educativos y sus prácticas pedagógicas cotidianas (Arndt et al., 2018; Kinos, 2010; Lazzari, 2012; Peterson et al., 2016) y las políticas públicas de educación infantil (Arndt et al. 2020; Moss, 2006; Moss et al., 2016; Urban, 2008, 2010).

Las asociaciones profesionales del profesorado han sido entendidas como un contexto y sujeto colectivo fundamental en la construcción del profesionalismo, tanto del profesorado escolar y secundario (Bascia, 2005, 2008, 2016; Bascia & Hung, 2019; Osmond, 2012, 2013; Gavin, 2021; Reis Monteiro, 2015), como del profesorado de la educación infantil (Maharaj et al., 2021; Mitchell, 2019; Moss, 2006; Oberhuetter, 2004; Simms et al., 2023). La literatura de la educación infantil considera que las APEI con menor afiliación, baja autonomía y escaso poder de movilización e incidencia reflejan un profesionalismo frágil (Adlerstein & Pardo, 2023; Cameron et al., 2018; Pardo & Adlerstein, 2016), también reconocido como un profesionalismo técnico (Moss, 2006) o desprofesionalización (Aabro, 2020; Osgood, 2006; Symeonidis & Stromquist, 2020; Urban, 2008). Por el contrario, las APEI con agencias colectivas influyentes en la esfera pública y alto poder de autorregulación profesional, reflejarían la construcción de profesionalismos democráticos o posmodernos, capaces de movilizar la agenda pública de la educación infantil e incidir en el diseño de la política pública (Mitchell, 2019; Moss et al., 2016).

En Chile, la participación del profesorado de educación infantil en las APEI ocurre en un contexto de políticas educativas neoliberales y un sistema educativo fragmentado (Adlerstein & Pardo, 2020). Este contexto debilita la construcción de profesionalismo (Matamoros, 2022; Lizana, 2022) que hacen las APEI, al consolidar la estandarización, el desempeño individual y la rendición de cuentas del profesorado (Bascia & Stevenson, 2017; Gavin, 2019, 2022; Falabella, 2014), reduciendo de facto la colaboración y los sentidos profesionales que antes eran negociables (Bascia, 2005; Sloan, 2022). Empero las presiones neoliberales, la investigación muestra que diversos contextos de educación infantil, entre ellos las APEI, pueden ser lugares de reconceptualización, resistencia y reexistencia del profesionalismo (Arndt et al., 2020; Moss, 2006, 2007; Moss et al., 2016; Guevara, 2020), emergiendo desde las

voces, agencias y experiencias del profesorado de la educación infantil (Aabro, 2020).

Actualmente, en Chile existen 18 APEI de envergadura nacional, cuya tasa de afiliación total no alcanza el 10% del profesorado de educación infantil en servicio - alrededor de 36 mil educadores de párvulos- (MINEDUC, 2019). A pesar del contexto neoliberal, las APEI chilenas sobreviven y proliferan el último quinquenio (de 7 a 18 APEI), movilizándose luchas profesionales históricas, como los derechos de los niños y las condiciones laborales (Peralta, 2006; Rojas Flores, 2016), al mismo tiempo que han levantado nuevos debates y disputas profesionales en la esfera pública, como la justicia de género y la participación en el diseño de política educativa (Adlerstein y Pardo, 2023; Matamoros, 2020).

La escasa investigación sobre las APEI y su relación con el profesionalismo se ha concentrado en el mundo anglófono (mayoritariamente Canadá, Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos) y en países escandinavos (Dinamarca, Finlandia y Suecia). En Chile y en otros países del sur global o hispanoparlantes en desarrollo, este campo de estudios es incipiente y su investigación muy escasa. Las APEI y el profesionalismo que construyen ha sido más un objeto de la política pública que de estudio de las ciencias sociales (Adlerstein & Pardo, 2023). Ello impide una comprensión compleja de cómo la participación del profesorado de educación infantil en las APEI ocurre en contextos neoliberales y cómo desde ahí se construye profesionalismo.

Contribuyendo a este vacío, el propósito de este artículo es explicar los discursos de participación del profesorado de educación infantil en las APEI chilenas y cómo estos construyen profesionalismos. Respondemos a la pregunta de investigación ¿Qué discursos explican la participación del profesorado de educación infantil en las APEI chilenas y qué profesionalismo construyen? La importancia teórica radica en visibilizar cómo la participación multifacética del profesorado de educación infantil o de educadores de párvulos en las APEI se rearticula en el fragmentado contexto educativo neoliberal, reconceptualizando el discurso del profesionalismo técnico que conlleva y posibilitando la construcción situada de diversos profesionalismos que reconceptualizan el seudoprofesionalismo y la desprofesionalización de la educación infantil.

2. Revisión de la literatura

2.1. Participación en APEI y construcción de profesionalismo

La participación del profesorado de educación infantil en las APEI, además de considerada un derecho (OIT, 2013, 2015), ha sido investigada desde las políticas públicas (Cowen & Strunk, 2014; Gindin & Finger, 2013; Mitchell, 2019), las prácticas pedagógicas en centros educativos (Bascia, 2016) y la calidad global (Rubinstein & McCarthy, 2014). Sin embargo, para el campo del profesionalismo de la educación infantil, las APEI permanecen como un objeto de estudio desatendido, o incipiente en países anglófonos y del norte global. Tanto la investigación sociológica de las

profesiones como la del profesorado infantil, han argumentado que asociaciones profesionales autorreguladas e influyentes, reflejan profesionalismo consolidado (Collins, 1990; Gavin, 2021). En este sentido Goffin (2015) plantea que la débil participación en las APEI impide al profesorado de la educación infantil cohesionarse como campo, con un profesionalismo robusto.

La investigación muestra dos perspectivas opuestas, en torno a la relación entre participación del profesorado en APEI y construcción del profesionalismo. Por una parte, investigadores estructuralistas y desde el paradigma del nuevo gerencialismo de la educación han cuestionado las APEI por sus limitaciones estructurales, presentándolas como grupos de interés específicos que capturan la provisión del servicio educativo (Moe, 2011). Asimismo, evidencian la debilidad de las APEI en su frágil autoridad y regulación del profesionalismo, en la baja y no exclusiva afiliación de sus miembros y en su mínima influencia en las políticas, (Johnson, 2004; Lieberman, 1993, 2000). Desde esta literatura, se argumenta que las APEI son obstáculos para un cambio educativo positivo y reproductoras del seudoprofesionalismo y desprofesionalización del profesorado de la educación infantil. Se argumenta que el profesionalismo es un atributo estático, objetivo, medible y adquirible individualmente por profesores (Arndt et al., 2018), que se construye fuera de las comunidades donde el profesorado se desempeña. Así, se sostiene un discurso de profesionalismo liberal, que aboga por un profesorado autónomo, autorregulado y competente en adquirir y aplicar tecnologías educativas en distintos contextos (Aabro, 2020; Moss, 2006; Moss et als., 2016)

Por otra parte, autores sociocríticos y posfundacionales sostienen que las APEI contribuyen positivamente a la política pública democrática (Finger & Gindin, 2015; Gindin & Finger, 2013; Hung, 2019; McCollow, 2017; Mitchell, 2019; Symeonidis & Stromquist, 2020) y refuerzan la confianza pública en el profesionalismo del profesorado (Bascia, 2016; Rubinstein & McCarthy, 2014). Esta literatura describe las APEI como lugares de construcción de profesionalismo democrático (Mitchell, 2019), en tanto actores legítimos que movilizan la educación pública como bien común. En América Latina, las APEI contribuyen positivamente a construir sentidos de propósito profesional compartidos y profesionalismo robusto del profesorado (Gindin y Finger, 2013). Esta investigación es crítica de las reformas neoliberales, por reducir la construcción de profesionalismo de las APEI en favor de la definición externa de criterios profesionales (Falabella, 2014; Falabella et al., 2018). En contextos neoliberales las APEI enfrentan el profesionalismo técnico (Aabro, 2020; Moss, 2006; Moss et al., 2016), muchas veces contradictorio con el profesionalismo que han construido (Pardo & Adlerstein, 2020), quedando marginadas del debate y defensa pública del profesorado (Neuman & Powers, 2021).

2.2. Participación en APEI como vía de construcción de nuevos profesionalismos en educación infantil

La literatura especializada reconoce a las APEI como un contexto y actor relevante para la construcción alternativa de profesionalismos en contextos neoliberales. Diversos autores evidencian la construcción de profesionalismos

capaces de resistir, reconceptualizar y renegociar el profesionalismo técnico del profesorado, que conllevan los contextos neoliberales. Algunos ejemplos son el posprofesionalismo (Moss, 2006), el profesionalismo democrático (Mitchell, 2019; Whitty & Wisby, 2006), el profesionalismo de abajo hacia arriba (Aabro, 2020) y el profesionalismo posmoderno (Arndt et al, 2020; Hargreaves, 2000). Lo que estas construcciones de profesionalismo demuestran es que el profesorado de la educación infantil no es una víctima o un sujeto pasivo ante el gerencialismo educativo neoliberal (Aabro, 2020; Weiner & Asselin, 2020) y que contraculturalmente, construyen culturas profesionales basadas en la colaboración y la colegialidad (Hargreaves & O'Connor, 2017, 2018; Mitchell, 2019). Siguiendo a Aabro (2020), argumentamos que estas formas de profesionalismo sugieren un fenómeno contrario a la desprofesionalización del profesorado en educación infantil.

La investigación sobre la participación del profesorado en las APEI ha tendido a centrarse en retratar triunfos de casos específicos de acción colectiva (Mitchell, 2019) y en describir la cohesión y sentidos compartidos de sus miembros (Gavin, 2021; Weiner & Asselin, 2020). Incluso las investigaciones históricas y en perspectiva comparada (Finger & Gindin, 2015; Silman et al., 2021) describen las luchas exitosas del profesorado a través las APEI, contra las reformas educativas neoliberales. Resulta muy escasa la investigación sobre las tensiones profesionales que el profesorado vivencia al participar en las APEI y cómo desde esas dificultades se construyen diversos profesionalismos. Asimismo, no se encuentran análisis más amplios de cómo las APEI se relacionan entre ellas, en una ecología crítica de la profesión (Dalli et al., 2012) más allá de su acción individual. Peor aún, es la investigación sobre la participación del profesorado escolar en asociaciones profesionales la que argumenta su complejidad, evidenciando que congrega diversas prioridades y agendas (Bascia, 2015) y que opera con diversos agentes que abogan y definen el profesionalismo del profesorado y sus condiciones de trabajo (McCollow, 2017; Monarca & Thoilliez, 2017; Silman et al, 2021).

Sin antecedentes para las APEI de Chile y de países del sur global, argumentamos la necesidad de un análisis específico y contextualizado del profesionalismo en estos contextos. Comprender los discursos de participación del profesorado de la educación infantil en las APEI y las formas en que estos construyen profesionalismo contribuirá a llenar este vacío. Sostenemos que favorecerá a una mejor comprensión del profesionalismo de la educación infantil en momentos de reformas educativas neoliberales que parecen reducir, tecnificar y estandarizar este sector educativo y su profesorado.

3. Método

3.1. Teoría Fundamentada Constructivista y diseño de Caso Holístico

Utilizamos una metodología cualitativa, específicamente la Teoría Fundamentada Constructivista -TFC- (Bryant, Charmaz, & Clarke, 2019; Charmaz, 2006a; Charmaz & Bryant, 2010), que permite producir teoría de alcance medio con poder explicativo (Bryant & Charmaz, 2019; Urquhart, 2019). Se utiliza la TFC por ser una aproximación metodológica que despliega un proceso científico coherente y riguroso (Charmaz, 2006b) y con procedimientos cualitativos de alta confiabilidad (Charmaz & Thornberg, 2020; Clarke & Keller, 2014), al explorar un objeto de estudio con avances incipientes como lo es la construcción de profesionalismo en las APEI. Cabe destacar que en la investigación cualitativa la TF es uno de los primeros métodos formalizados (Holton, 2017; Webb & Webb, 2018), y su escuela Constructivista es el método más utilizado en Ciencias Sociales (Bryant & Charmaz, 2012).

La metodología implicó un proceso de indagación de 18 meses (del 2020 al 2021), basado en un diseño de Caso Holístico Abductivo (Rinehart, 2021; Vasilachis, 2006). Este diseño avanza el estudio de casos únicos y asume un conjunto de casos (de manera holística), como múltiples dimensiones y niveles de expresión de un fenómeno social complejo (Charmaz, 2013; Vasilachis, 2006). Desde este método, “quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural” (Vasilachis, 2006, p. 24). Este método se reconoce como relevante para la investigación social más exploratoria y posestructuralista, que indaga las formas en que se producen ordenes sociales y la culturas. De ahí la pertinente de su uso en esta investigación, toda vez que permite adentrarse en la construcción de las culturas del profesorado que participa en las APEI y explicar cómo esos discursos construyen formas de profesionalismo u ordenes en el campo profesional de la educación infantil chilena.

El método de Caso Holístico Abductivo desarrolló recursivamente las cuatro etapas (Cooper & White, 2022) comúnmente utilizadas en la TFC: codificación, conceptualización, categorización y teorización (Mills, Bonner, & Francis, 2017; Stough & Lee, 2021) -ver al final de esta sección la Figura 1 con la línea temporal de todo el proceso de investigación-. Siendo abductivo, cada etapa del diseño metodológico osciló recursivamente entre la exploración inductiva y deductiva, articulando producción de datos e interpretación y generalización teórica (Tavory & Timmermans, 2014; Rinehart, 2021). Concretamente, se iteró la indagación inductiva sobre la participación del profesorado en las APEI, con la verificación deductiva y la saturación de categorías que explican la construcción de profesionalismos en la educación infantil chilena. Cabe destacar, que cada una de las cuatro etapas metodológicas integró progresivamente el muestreo con la producción y análisis de datos en un proceso sistemático multinivel -de la participación nacional, regional y local en APEI- (Cooper & White, 2022).

Estas decisiones metodológicas confrontan las críticas que ha recibido la investigación de las APEI, que impiden la construcción de teoría sustantiva. Por una parte, se avanza el nivel descriptivo de los estudios de caso inductivos que eluden el análisis multinivel (Mitchell, 2019; Sancho-Gil & Domingo-Coscollola, 2020; Symeonidis & Stromquist, 2020), al focalizarse en los atributos positivos de estas asociaciones (Bascia, 2005, 2015; Stevenson, 2014; Mitchell, 2019). Por otra parte, resolvemos la simplificación de los estudios de caso deductivos que se limitan a la confirmación de variables estructurales sobre las APEI, como la afiliación, la estructura organizativa y la incidencia efectiva en la mejora salarial (Bascia, 2015; McCollow, 2017). La TFC y el diseño de Caso Holístico Abductivo se justifican por permitir penetrar el complejo ensamblaje discursivo del profesorado de la educación infantil sobre sus APEI, teorizando cómo construyen profesionalismo. Ello es coherente con la postura sociocrítica de esta investigación y con la necesidad de avanzar en una comprensión post-fundacional del profesionalismo en educación infantil (Evetts, 2006; Moss, 2006). Este método contribuye a producir mejores hipótesis explicativas y conclusiones (Bryant & Charmaz, 2019; DePoy & Gitlin, 2016) sobre la construcción del profesionalismo desde la participación en APEI en contextos neoliberales, mostrando los ausentes matices y tensiones que portan los discursos del profesorado (Bascia, 2015; Mitchell, 2019; Silman et al., 2021) de la educación infantil chilena.

3.2. Muestreo de participantes

La investigación implicó dos procesos de muestreo vinculados, que se desplegaron en la primera y tercera etapa del proceso: muestreo inicial intencionado y muestreo teórico. En ambos muestreos se seleccionó y reclutó profesorado de la educación infantil chilena, basado en criterios provenientes de la sensibilidad teórica (Cooper & White, 2022) generado en el proceso. Cabe destacar que, al momento de la investigación, Chile contaba con un universo de 18 APEI de envergadura nacional, que en algunos casos se descentralizaban regional, comunal o localmente. Estas 18 APEI incluían 6 asociaciones profesionales gremiales (e.g. OMEP, COEDEM, Cotonas Verdes) y 12 sindicatos de Educación Parvularia (e.g. APROJUNJI, SINATI 5, Confederación VTF). La totalidad de participantes (N=81) de la investigación era profesorado activo en la educación infantil chilena y tenía o había tenido, afiliación activa en alguna APEI nacional.

Primeramente, se desarrolló un muestreo inicial intencionado (Bryant & Charmaz, 2019; Charmaz, 2006a) de todas las líderes (o dirigentes) nacionales de APEI chilenas. Este muestreo incluyó al profesorado de educación infantil que cumplía con tres criterios: 1) estar liderando una APEI chilena; 2) estar trabajando (ejerciendo la profesión) en cualquier contexto de educación infantil nacional y 3) tener disponibilidad para narrar su propia experiencia profesional de participación en una o más APEI. Esta muestra de profesorado reclutó 18 sujetos, todos educadores de párvulos (17 mujeres y un hombre) y líderes nacionales de APEI desempeñándose en diversos contextos profesionales: fundaciones privadas (N=3), academia (N=7), aulas (N=5) y administración pública (N=3). Cabe destacar que uno de los sujetos

participantes reclutado para esta muestra fue un sujeto colectivo, compuesto por 5 educadores de párvulos. Se consideró como un participante único en la muestra, reconociendo su voluntad de ser considerado voz profesional colectiva de la educación inicial chilena.

La segunda muestra se construyó en la tercera etapa del proceso, a través de muestreo teórico (Morse et al., 2020), para argumentar y saturar las categorías analíticas elicidadas de líderes APEI. Para maximizar la variación de los discursos que relacionan participación en APEI y construcción de profesionalismo, se seleccionó profesorado de educación infantil: 1) trabajando en algún contexto de educación infantil, 2) representativo de los diversos contextos profesionales del profesorado y 3) miembros con afiliación vigente o pasada de cualquier APEI chilena. Esta muestra teórica de profesorado reclutó 63 participantes (18 de la academia, 9 de fundaciones de educación infantil, 12 directivos de centros educativos y 24 profesores de aula).

3.3. Producción y análisis de datos

La producción de datos se articuló con 26 entrevistas en profundidad (Brinkmann & Kvale, 2015; Kvale, 2011), entre las realizadas en la primera etapa con líderes nacionales de APEI (N=18) y en la cuarta etapa, con profesorado de educación infantil con afiliación activa o pasada en alguna APEI chilena (N=8). Asimismo, se realizaron 11 grupos de discusión (Canales & Peinado, 1994), con profesorado ejerciendo en la educación infantil chilena. Ambas técnicas cualitativas escucharon las voces del profesorado explicando los sentidos de su participación en las APEI y cómo ello construía profesionalismo u horizontes profesionales para la educación infantil en Chile. Todas las entrevistas con los líderes de las APEI se realizaron de forma individual, excepto la mencionada APEI colectiva, y tuvieron una duración de 1 hora. Los grupos de discusión convocaron entre 7 y 9 participantes durante casi dos horas. Cada grupo de discusión reflexionó colectivamente y produjo un diagrama a partir de un set de tarjetas (con códigos axiales levantados en el análisis y otras en blanco para llenar a criterio) y la consigna grupal: “¿Cuál de estos ejes moviliza e inmoviliza la participación en las APEI para construir profesionalismo?” En cada actividad de producción de datos, los diálogos y producciones materiales fueron archivados, registrados y grabados bajo consentimientos informados, para su transcripción y análisis.

La producción y análisis de datos siguió el Método de Comparación Constante propio de la TFC (Bryant & Charmaz, 2019; Charmaz & Thornberg, 2020), entendiendo ambos procesos imbricados en cada etapa y recursivos en las sucesivas etapas. Se completaron cuatro etapas metodológicas, iterando la recopilación de datos y la construcción de categorías analíticas emergentes (Creswell (2015)). La primera etapa metodológica permitió probar el guion de entrevista e iniciar la codificación abierta de un conjunto inicial de 5 entrevistas a líderes APEI, interpretando los significados tácitos (Charmaz, 2006a). Simultáneamente, se realizó una revisión documental de la documentación política, profesional y técnica de las APEI, para precisar los ejes de entrevista.

La segunda etapa metodológica implicó la conceptualización a partir de codificación axial, elicitando los ejes de la participación en las APEI y su contribución al profesionalismo de la educación infantil. Esta etapa avanzó en la realización de las trece entrevistas en profundidad restantes a líderes APEI y en la revisión documental de su respectiva documentación político-técnica. Esta etapa expandió la codificación abierta iniciada y avanzó en codificación axial. Así, se levantaron inicialmente 90 códigos abiertos que aumentaron a 229 códigos, que teorizaban la formación del profesionalismo desde la participación en APEI. Posteriormente, se condensó este corpus en 74 códigos axiales, que delineaban con mayor precisión los distintos ejes de sentido y mecanismos involucrados en la construcción de profesionalismo desde la participación en las APEI. La tercera etapa se orientó a la categorización (en 8 memos analíticos), con codificación axial de segundo orden basada en revisión la bibliográfica de nuevas investigaciones (N=17) y entrevistas en profundidad (N=3) con profesorado de la educación infantil experto en políticas, formación y desarrollo del profesionalismo. Así se identificaron ocho categorías explicativas (organizadoras de 32 códigos axiales) de la construcción de profesionalismo en las APEI.

Finalmente, en la la cuarta etapa se ensambla la teorización, mediante la codificación selectiva de las ocho categorías elicidadas en la etapa anterior. Se validan las ocho categorías mediante 11 grupos de discusión y 5 entrevistas en profundidad. Esto redujo el corpus a 18 códigos axiales y arribó con parsimonia a un entramado o modelo teórico de cuatro categorías interconectadas, que explican cómo el profesorado de educación infantil construye profesionalismo en Chile con su participación en las APEI. La codificación selectiva resguardó un análisis cualitativo con sensibilidad teórica (Holton, 2017).

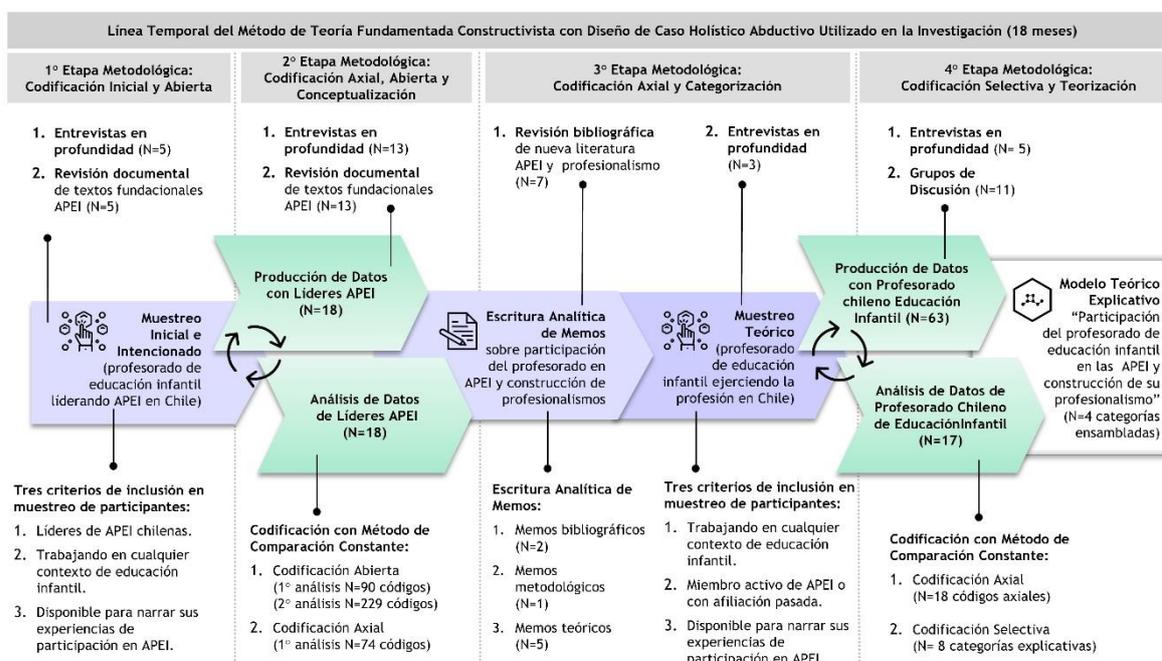


Figura 1. Línea temporal del método de Teoría Fundamentada Constructivista con diseño de Caso Holístico Abductivo utilizado en la investigación.

Fuente: Elaboración propia con base en Adlerstein, C., & Pardo, M. (2023). Chilean Early Childhood Teachers' Discourses on Professional Associations Building Professionalism: Cohesions and Tensions of an Ecosystem. *SAGE Open*, 13(2), 21582440231164283.

4. Resultados

Los resultados muestran que el profesorado explica la formación del profesionalismo desde las APEI en torno a cuatro discursos: 1) Haciendo política transformadora, 2) Apoyando el empoderamiento pedagógico, 3) Luchando por condiciones de trabajo decente y 4) Abogando por luchas históricas y direcciones renovadas. Como se muestra a continuación, cada uno de estos discursos ensambla cohesión y tensión reflejando que la formación del profesionalismo desde las APEI es un fenómeno complejo, situado e histórico. Asimismo, todos estos discursos se reconocen interconectados (con traslapes y vinculaciones) y transversales a la participación del profesorado en todas las APEI. La cantidad de códigos y textualidades con que se saturaron los discursos es similar, aunque existe variación al mirar la saturación de tensiones y cohesión en cada discurso.

4.1. Discurso 1: Haciendo política transformadora

Desde este discurso, el profesionalismo se construye al hacer visible el papel público del profesorado y su contribución a la transformación de condiciones educativas y de vida de las infancias. Como dijo una líder APEI: "Nos interesa incidir en la vida y educación de los párvulos [...] en la construcción de un país sano y una sociedad igualitaria" (EL 18, 2020). Este discurso de profesionalismo tiene un carácter político fuerte y el profesorado de educación infantil participa en las APEI reconociendo un contexto para asumir el mandato profesional construir justicia social desde lo educativo. Así, la construcción del profesionalismo desde las APEI pone en primer plano la acción política transformadora de este profesorado. El profesionalismo se forma en las APEI al "incidir en las políticas públicas a través de la movilización de los colectivos y organizaciones sindicales" (EL 5, 2020), "cambiando el destino del país y la sociedad" (EL 2, 2020).

Desde este discurso el profesorado se cohesionan en torno a la apropiación de una voz profesional pública legítima. Ya sea que estén afiliadas a sindicatos o a organismos técnicos y gremiales del campo, el profesionalismo se construye visibilizando en el debate público, un posicionamiento profesional robusto. El profesorado explica que su invisibilidad en la esfera pública desafía la construcción de profesionalismo: "¿Por qué siempre somos invisibles? ¡No existimos! Nuestro profesionalismo está en existir en y para la sociedad" (EL 8, 2020). Así, este discurso cohesionan al profesorado en torno a construir un profesionalismo que comparte sentidos contestatarios y esperanzados respecto de la exclusión e inclusión profesional basada en el género. Aunque podría parecer que este discurso es exclusivo de las APEI recientemente creadas por la justicia de género en el campo

(e.g. EDUCAFEM, Cotonas verdes, COEDEM), aparece en el profesorado afiliado a las distintas APEI. Como comenta el líder de una APEI de varones: "Vimos que el profesionalismo aflora con compartir emociones y las luchas más brutales de ser educador de párvulos hooombre! Nos movilizamos juntos, pero para todes. ¿Lo entiendes? ¡Hacernos visibles públicamente es ser profesional!".

La tensión en este discurso surge por la fragmentada e interesada acción política de las dirigencias APEI. El profesorado (afiliado y no afiliado a las APEI) reconoce que "hay harto discurso sobre transformar, pero poca acción real." (GD EA 2, 2021). Las APEI tienen dirigencias que monopolizan el discurso del profesionalismo y sean liderazgos sindicales o gremiales, sus acciones "olvidan la vida de los niños y lo que pasa en las aulas" (GD EA 1, 2021) y frecuentemente "se limitan a cultivar prácticas políticas oscuras" (GD EF, 2021). El profesorado participante explica que esta tensión se origina cuando la participación en las APEI se desvincula de la formación inicial docente. "Con ello parte el drama del profesionalismo ¡No se construye desde la universidad! Esta parte transformacional del profesionalismo, se la borraron al currículum de la universidad."

4.2. Discurso 2: Apoyando el empoderamiento pedagógico

El segundo discurso postula que la construcción del profesionalismo se logra cuando las APEI extienden y empoderan el conocimiento pedagógico de sus miembros. Así, la participación se cohesiona en torno a la construcción de un profesorado altamente competente, con vasto conocimiento pedagógico y en permanente actualización. El profesorado reconoce el rol histórico de las APEI chilenas en la organización de espacios para la formación profesional continua del profesorado y asumen esto como una acción colectiva que ha construido profesionalismo, sobre todo durante la dictadura militar: "No somos sindicato, ni partido. Estar aquí tiene que ver con la formación del profesionalismo con reflexión, mejorar prácticas, desarrollo profesional" (F1-L3). La participación en las APEI genera crecimiento pedagógico y empoderamiento profesional, lo que hace sostenible la eficacia y legitimidad de sus prácticas en los contextos donde se desempeñan. La APEI "te hace saber más, estudiar, y prepararte para defender la profesión. Si estás luchando por profesionalismo, hay que ser consciente y estudiar para ser profesional en serio" (F1-L5).

La construcción de profesionalismo presenta tensiones que surgen de la escasa autonomía y legitimidad de las APEI para formar a su profesorado. Las APEI (ya sean gremiales, técnicas o sindicales) "carecen del tiempo y conocimientos para hacer formación empoderadora del profesionalismo" (F1-L11). Si bien las APEI se reconocen como contextos de capacitación y reflexión pedagógica accesible, "son instancias autogestionadas o conseguidas con universidades y otras instituciones" (F1-L2). Las APEI no tienen legitimidad para decidir temas o equipos formadores. La construcción de este profesionalismo más técnico-pedagógico en las APEI se subordina a las temáticas demarcadas por la política educativa y la academia. En este sentido, la construcción del profesionalismo queda cooptado por terceros, ajenos a las APEI.

"Nos propusimos formarnos para mejorar lo que hacíamos. Pero luego, bueno, las cuestiones políticas se interpusieron, interfirieron nos venden otra pomada" (F1-L2).

4.3. Discurso 3: Luchando por condiciones de trabajo decente

Este discurso construye profesionalismo protegiendo las condiciones materiales y éticas del ejercicio profesional, relevando el sentido colectivista de la participación en las APEI. El profesorado empodera su capacidad de negociación participando en las APEI: "Nosotras, personas de la educación infantil no sobrevivimos solas, necesitamos colectivos bien organizados, con propuestas concretas y claras, para mejorar el profesionalismo" (F1-L6). Este discurso cohesiona al profesorado en torno a beneficios laborales que sobrellevan las "fuerzas precarizadoras y desprofesionalizantes de la educación parvularia chilena" (F-L4). Estas luchas también refieren a la protección ante el acoso laboral vivido en tiempos de dictadura y persecución política. Las APEI son espacios de memoria del profesionalismo "y no dejan que se olvide cómo y con qué trabajamos. Nos cuidan la dignidad del profesionalismo" (F1-L3). "Cuando nadie se atrevía a denunciar lo que les pasaba a las profesionales de la educación inicial, [las APEI] eran las únicas que protegían" (F1-L7). Así, la cohesión tras un trabajo decente "además de material es ético, aunque sea imperceptible" (F1-L2). "¡Sí! Ellas [las APEI] luchan por una ética profesional. Las luchas por el profesionalismo son profundamente éticas y se apuesta todo a la profesión" (F1-L12).

La tensión del profesionalismo en este discurso radica en el descuido del núcleo pedagógico profesional. El profesorado critica cómo las luchas laborales de las APEI terminan reduciendo la participación profesional a "un mero grupo de negociación" (GD3, 2020) que a menudo ignora "la vida de los niños y su aprendizaje, cuando ese debería ser el único horizonte de todas nuestras luchas docentes" (F2-GD6). Esta tensión también revela a las APEI como mecanismos que en tiempos neoliberales pueden terminar socavando el mismo profesionalismo que se busca formar. Como se concordó radicalmente en un grupo de discusión: "A la larga, las protestas y todas esas luchas por mejores salarios y respeto por la profesión dejan a los niños sin atención, en el olvido y en la misma pobreza de siempre. Por eso estas asociaciones son un arma de doble filo" (F2-GD4).

4.4. Discurso 4: Abogando por luchas históricas y direcciones renovadas

Desde este discurso el profesionalismo es una construcción histórica que retoma y avanza diversas luchas de la educación infantil. La participación del profesorado en las APEI implica una acción profesional colectiva que se resiste al activismo partidista y a vínculos con gobernanzas de izquierda o derecha. La construcción del profesionalismo se nutre de luchas fundacionales del campo y al mismo tiempo plantea temas novedosos que reconstruyen un profesionalismo actual y de frontera. Como argumentó una dirigente sindical sobre su liderazgo: "¡No somos partidistas! Nada que ver con los partidos políticos. En la toma de decisiones dentro del Sindicato hay un liderazgo actual que protege los fundamentos del

profesionalismo. No hacemos política de partidos. Somos transversales. Críticos pero amplios" (F1-L7).

En este discurso el profesorado profesionalismo revisando y renovando las diversas formas de opresión de la profesión. El profesorado participa en las APEI cohesionándose en la disputa de supuestos hegemónicos y colonialistas históricos. "Aquí, el profesionalismo se hace al ir enfrentando la sabiduría colonialista" (EL 4, 2020). La construcción del profesionalismo se hace al abogar por la defensa del derecho a la educación, la deconstrucción de estereotipos profesionales segregadores y el fortalecimiento del valor social de la profesión. Estas disputas abren nuevos rumbos profesionales y sostienen la construcción de un profesionalismo socialmente justo para los géneros, democrático con las bases profesionales y con la renovación de sus liderazgos. La participación en las APEI ocurre por "la motivación de luchar juntos y unirnos en la revitalización de cuestiones históricas como los derechos de la infancia. A veces cosas más nuevas. Pero luchas por nuestro profesionalismo es tan antiguo como el hilo negro" (F2-GD1).

La tensión en la construcción de profesionalismo se relaciona con una fractura generacional. Por un lado, las APEI jóvenes (creadas el último quinquenio) critican a las APEI históricas (con décadas de historia) por constituirse como espacios de profesionalismo cerrado y pasivo. Se les critican sus liderazgos, débiles en la esfera pública y con discursos profesionales teórico-academicistas ingenuos de las problemáticas cotidianas del profesorado. "Estamos cansados de que las mismas viejas de siempre lideren. Estas bellas durmientes en la cima de nuestra profesión [...] ¡Estas asociaciones históricas necesitan renovarse urgente! Siempre despreciando a las [APEI] jóvenes" (F2-GD5). Contrariamente, las APEI jóvenes son criticadas por individualistas, pragmáticas y ahistóricas. La generación mayor construye un profesionalismo colectivista que aboga por principios históricos que las APEI jóvenes desconocen. Las APEI jóvenes se perciben más instrumentales y focalizadas en los beneficios materiales individuales. "[esas APEI] Podrán estar muy conectadas con el aula, pero solo sus aulas concretas. Son individualistas al punto de salirse si no consiguen lo que buscan. ¡Cero sentidos históricos de lo que hemos logrado!" (F2-GD4). Esta tensión en la construcción de profesionalismo explica tanto la proliferación de nuevas APEI, como la alta deserción múltiples afiliaciones. Como explicaba una joven académica: "No hay una [APEI] que me represente para contribuir al profesionalismo. En mi caso, lo puedo trabajar en una fundación. No necesito ninguna [APEI]" (F2-GD2).

5. Discusión

El profesorado de educación infantil participa en las APEI con base en cuatro discursos, que se ensamblan construyendo profesionalismo. Estos discursos son relevantes porque relacionan, organizan y movilizan al profesorado de la educación infantil chilena en las comunidades APEI, en torno a ideas que reconceptualizan in situ el profesionalismo del campo (Dalli et al., 2012; Guevara, 2020). Es decir, estos

discursos de participación en las APEI movilizan acción colectiva profesional (Mitchell, 2019) que le permite al profesorado de educación infantil negociar, soslayar y disputar el profesionalismo técnico propio del contexto educativo neoliberal (Aabro, 2020; Gavin, 2021, 2022; Moss, 2006). Así, sostenemos al igual que Aabro (2020), que estos discursos construyen un profesionalismo de abajo hacia arriba que deconstruye la idea de un profesorado de educación infantil pasivo, inmovilizado y desprofesionalizado. Al igual que Stevenson (2008, 2020) y Gavin (2021), observamos que estos discursos posicionan al profesorado de educación infantil como "organizadores de ideas" de profesionalismo, en el seno de reformas neoliberales.

Aunque en Chile la afiliación (formal) a las APEI es baja y la institucionalidad educativa fragmentada y estandarizada debilita la participación, observamos que en estas asociaciones se construye un profesionalismo democrático (Mitchell, 2019) que se encuentra en constante negociación y transformación (Lazzari, 2012) y que, en lugar de debilitar el campo profesional, fortalece su capacidad de luchar por redefinir los sentidos profesionales y del profesionalismo (Gavin, 2019, 2021; Kinos, 2010). Sostenemos que desde la participación del profesorado en las APEI chilenas se construye un profesionalismo complejo, situado e histórico, semejante a los profesionalismos democrático y posmoderno que describe la investigación sociocrítica anglófona y postestructuralista europea (Aabro, 2020, Arndt, 2018, 2020; Mitchell, 2019; Moss, 2006).

Advertimos que la participación del profesorado en las APEI construye un profesionalismo multidimensional y multifacético, que ensambla participaciones con diferentes agendas, prioridades y niveles de involucramiento (Bascia, 2015). Así, la construcción profesionalismo no es monolítica, ni estable, ni demarcada por grandes estándares profesionales, como intenciona el profesionalismo técnico de la política educativa chilena. Por el contrario, la participación en las APEI cohesiona y moviliza al profesorado en torno sentidos profesionales de justicia social, derecho a la educación, empoderamiento pedagógico y las condiciones laborales decentes. Estos discursos portan los mismos sentidos de bien público que sustentan la participación en las APEI de Nueva Zelanda (Mitchell, 2019; NZEI Te Riu Roa, 2017), lo que sugiere que los discursos del profesorado chileno comparten la voz colectiva internacional de la profesión.

Los discursos del profesorado de educación infantil chilena también presentan tensiones que debilitan la construcción de un profesionalismo post-fundacional y que desafían la misma naturaleza colectivista y colaborativa de las APEI. Las tensiones centrales de estos discursos son la fragmentación, competencia e individualismo de los liderazgos de las APEI, que monopolizan intereses profesionales y sostienen grupos de élite. Estos liderazgos tienen diferentes direcciones estratégicas y agendas (a menudo simultáneas y reñidas), que se reducen a la mejora de condiciones laborales y que dejan en el olvido el núcleo pedagógico. Siguiendo a Gavin (2019, 2021), observamos en estos discursos la construcción de un profesionalismo industrial, que reduce la construcción profesional a conseguir rápidamente

competencias y condiciones laborales apropiadas para el desempeño. Esta construcción de profesionalismo industrial desde las APEI chilenas se asemeja al profesionalismo “fordificado” (Guevara, 2020) que transforma el ejercicio profesional en un desempeño cotidiano estandarizado en procedimientos rápidos y sin sentido profesional. Así, la construcción del profesionalismo en las APEI chilenas se asemeja al mismo profesionalismo técnico que pretende disputar.

Estos discursos se ensamblan de manera indisoluble en un ecosistema (Thomas & Autio, 2018) que construye el profesionalismo de la educación infantil chilena. Movilizan participación del profesorado en una ecología crítica de la profesión (Dalli et al., 2012) que les asocia con diversas agendas, múltiples afiliaciones y formas de acción colectiva (Mitchell, 2019) productora de nuevos profesionalismos (Bartolo et al., 2021; Falkner et al., 2018; Thomas & Autio, 2018). Dado que la literatura de las APEI y el profesionalismo del profesorado no utiliza la noción de “ecosistema” (Maharaj & Bascia, 2021), la traemos de los campos del desarrollo profesional (Bartolo et al., 2021; Falkner et al., 2018; Sancho-Gil & Domingo-Coscollola, 2020) y la investigación organizacional (Thomas & Autio, 2018; Yu, 2018) para explicar el fenómeno que atestiguamos en Chile. Al hacerlo, pretendemos destacar la conexión dinámica, suelta y emergente que observamos entre las APEI chilenas, en el marco de un contexto político neoliberal hostil para la construcción de profesionalismos democráticos y posfundacionales.

Este ecosistema se basa en una sólida conciencia de acción colectiva y co-construcción de profesionalismo. En él, la formación del profesionalismo implica que las APEI tengan diversos socios y contrapartes (universidades y ONG), operen en varios niveles (por ejemplo, nacional, regional) y tengan diferentes agendas (género, estatus profesional, derechos de los niños), tal como se describe en la investigación más reciente del campo (Bascia & Osmond, 2012; Gindin & Finger, 2015; Mitchell, 2019). Al resaltar la formación ecosistémica del profesionalismo, argumentamos que difiere de la investigación que la describe como cautiva de intereses pragmáticos (Moe, 2011), y formada por preocupaciones individualistas y desvinculados del desarrollo de políticas macro (Johnson, 2004; Lieberman, 1993, 2000; Moe, 2011). Observar la construcción ecosistémica del profesionalismo en educación infantil permite comprender crítica y esperanzadamente las posibilidades de acción colectiva de este profesorado en contextos neoliberales.

Referencias Bibliográficas

- Aabro, C. (2020). Juggling, ‘reading’ and everyday magic: ECEC professionalism as acts of balancing unintended consequences. *Policy Futures in Education*, 18(6), 757-771. <https://doi.org/10.1177/1478210320922081>
- Adlerstein, C., & Pardo, M. (2023). Chilean Early Childhood Teachers’ Discourses on Professional Associations Building Professionalism: Cohesions and Tensions of

- an Ecosystem. SAGE Open, 13(2).
<https://doi.org/10.1080/21582440231164283>
- Adlerstein, C., & Pardo, M. (2020). ¡Otra cosa es con sistema! En camino hacia una Educación Parvularia de calidad. In M. V. Corvera & G. Muñoz (Eds.), Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno (pp. 22-51). Santiago: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Arndt, S., Urban, M., Murray, C., Smith, K., Swadener, B., & Ellegaard, T. (2018). Contesting early childhood professional identities: A cross-national discussion. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(2), 97-116.
<https://doi.org/10.1177/146394911876835>
- Arndt, S., Smith, K., Urban, M., Ellegaard, T., Blue Swadener, B., & Murray, C. (2021). Reconceptualising and (re) forming early childhood professional identities: Ongoing transnational policy discussions. *Policy Futures in Education*, 19(4), 406-423. <https://doi.org/10.1177/1478210320976015>
- Bartolo, P. A., Kyriazopoulou, M., Björck-Åkesson, E., & Giné, C. (2021). An adapted ecosystem model for inclusive early childhood education: a qualitative cross European study. *International Journal of School and Educational Psychology*, 9(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/21683603.2019.1637311>
- Bascia, N. (2005). Teacher Unions and the Teaching Workforce: Mismatch or Vital Contribution? *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 103(1): 326-347. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2004.tb00039>
- Bascia, N. (2015). Teacher Unions in Public Education. Politics, History, and the Future. En Bascia (Ed.), *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951-952. (First Edit, Vol. 13). <https://doi.org/10.1057/9781137426567>
- Bascia, N. (2016). Perspectives on teacher unions: History, discourse, and renewal. In *Teacher Unions in Public Education: Politics, History, and the Future* (pp. 1-8). New York: Palgrave Macmillan.
- Bascia, N., & Osmond, P. (2012). *Teacher Unions and Educational Reform: A Research Review*. National Education Association.
- Bascia, N., & Osmond, P. (2013). *Teacher Union Governmental relations in the context of educational reform*. Brussels: IE.
- Bascia, N., & Stevenson, H. (2017). *Organizing teaching: Developing the power of the profession*. Brussels: Education International, 80 p. https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Research_institute_mobilising_final.pdf
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage Publications
Bryant, A. (2017). Abduction—No Longer an Alien Concept. In *Grounded Theory and Grounded Theorizing* (pp. 265-281). New York: Oxford University Press.

- Bryant, A., & Bryant, A. (2017). Abduction—No Longer an Alien Concept. In *Grounded Theory and Grounded Theorizing*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199922604.003.0013>
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2019). *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Bryant, A., Charmaz, K., & Kelle, U. (2012). The Development of Categories: Different Approaches in Grounded Theory. In *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. <https://doi.org/10.4135/9781848607941.n9>
- Clarke, A. E. (2019). Situating Grounded Theory and Situational Analysis in Interpretive Qualitative Inquiry. In *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* (pp. 3-48). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cameron, C., Dalli, C., & Simon, A. (2018). The development of a united ECEC workforce in New Zealand and England: A slow, slow and fitful journey. In L. Miller, C. Cameron, C. Dalli, & N. Barbour, (Eds.). *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy* (pp. 584-604). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Canales, M., & Peinado, A. (1994). Los grupos de discusión. In Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. (Eds.), *Metodologías cualitativas de investigación social* (pp. 287-316). Madrid: Editorial Síntesis.
- Charmaz, K. (2006a). *Constructing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Charmaz, K. (2006b). Constructing Grounded Theory as an Emergent Method. In S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (p. 155-172). New York: Guildford Press.
- Charmaz, K. & Thornberg, R. (2020). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology* 18:3, 305-327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Cooper, K., & White, R. E. (2022). Qualitative research in the post-modern era: Contexts of qualitative research. In *Qualitative Research in the Post-Modern Era: Contexts of Qualitative Research*. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2339-9>
- Dalli, Carmen, Linda Miller, and Mathias Urban. 2012. "Early Childhood Grows up: Towards a Critical Ecology of the Profession." In Dalli, Carmen, Linda Miller, and Mathias Urban (Eds.), *Early Childhood Grows Up*, 3-19. Springer.
- Evetts, J. (2006). Short note: The sociology of professional groups: New directions. *Current Sociology*, 54(1), 133-143. <https://doi.org/10.1177/0011392106057161>

- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778-796. <https://doi.org/10.1177/001139211347931>
- Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>
- Falkner, K., Vivian, R., & Williams, S. A. (2018). An ecosystem approach to teacher professional development within computer science. *Computer Science Education*, 28(4), 303-344.
- Finger, L., & Gindin, J. (2015). From proposal to policy: Social movements and teachers' unions in Latin America. *Prospects*, 45(3), 365-378. <https://doi.org/10.1007/s11125-015-9355-0>
- Gavin, M. (2019). Working industrially or professionally? What strategies should teacher unions use to improve teacher salaries in neoliberal times? *Labour and Industry*, 29(1), 19-33. <https://doi.org/10.1080/10301763.2018.1548068>
- Gavin, M. (2021). Reframing the narrative: Renewing power resources and capabilities in union campaigns for public education. *Journal of Industrial Relations*. <https://doi.org/10.1177/00221856211000405>
- Gindin, J., & Finger, L. (2013). Promoting Education Quality: the Role of Teachers' Unions in Latin America. UNESCO: Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002259/225931e.pdf>
- Guevara, J. (2020). What does it mean to be an early childhood educator? Negotiating professionalism during practicum placements in Buenos Aires (Argentina). *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 439-449. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755500>
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching*, 6:2, 151-182, <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Holton, J. A. (2017). From Grounded Theory to Grounded Theorizing in Qualitative Research. In C. Cassell, A. L. Cunliffe, & G. Grandy (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: History and Traditions*. (pp. 233-250). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hung, C. Y. (2019). From silenced to vocal: Teacher unionists' growing influence on educational development in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102124>
- Johnson, S. M. (2004). Paralysis or possibility: What do teacher unions and collective bargaining bring? In R. Henderson, W. Urban, & P. Wolman (Eds.), *Teacher unions and education policy: Retrenchment of Reform?* (pp. 33-50). Emerald Group Publishing Limited.
- Kinos, J. (2010). Professionalism - A Breeding Ground for Struggle. The Example of the Finnish Day-Care Centre. In *Professionalism in Early Childhood Education*

- and Care. International Perspectives, edited by Carmen Dalli and Mathias Urban, 150-155. New York: Routledge.
- Kvale, S. (2011). *Doing Interviews*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Lazzari, A. (2012). Reconceptualising Professionalism in Early Childhood Education: Insights from a Study Carried out in Bologna. *Early Years* 32 (3): 252-265. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.651711>
- Lieberman, M. (2000). *The Teacher Unions: How They Sabotage Educational Reform and Why*. San Francisco CA: Encounter Books.
- Lieberman, M. (1993). *Public education: An autopsy*. Boston, MA.: Harvard University Press.
- Maharaj, S., & Bascia, N. (2021). Teachers' organizations and educational reform: Resistance and beyond. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (196), 34-48. <https://doi.org/10.7202/1078516AR>
- Matamoros, C. (2022). Research on teacher unionism in Chile: Progress and gaps in its consolidation. *Divergencia*, 14(1): 83 - 114.
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2017). The Development of Constructivist Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/160940690600500103>
- Morse, J. M., Bowers, B. J., Charmaz, K., Clarke, A. E., Corbin, J., Porr, C. J., ... Clarke, A. E. (2020). From Grounded Theory to Situational Analysis. In *Developing Grounded Theory*. <https://doi.org/10.4324/9781315169170-16>
- McCollow, J. (2017). Teacher Unions. In *Oxford Research Encyclopedia of Education* (pp. 2-27). <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.201>
- Mitchell, L. (2019). Influencing Policy Change through Collective Action. In: *Democratic Policies and Practices in Early Childhood Education*. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, vol 24. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1793-4_6
- Moe, T. M. (2011). *Special interest: Teachers unions and America's public schools*. Brookings Institution.
- Monarca, H. y Thoilliez, B. (Coords.) (2017). *La profesionalización docente. Debates y propuestas*. Madrid: Síntesis.
- Moss, P. (2006). Structures, understandings, and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary issues in early childhood*, 7(1), 30-41. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.30>
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A. et al. (2016). *The Organization for Economic Co-operation and Development's*

- International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 343-351. <https://doi.org/10.1177/1463949116661126>
- Neuman, M. J., & Powers, S. (2021). Political prioritization of early childhood education in low and middle-income countries. *International Journal of Educational Development*, 86, 102458. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102458>
- Oberhuemer, P. (2004) Conceptualising the Early Childhood Professional: policy models and research issues. Keynote presentation at the European Early Childhood Research Association annual conference, Malta, 1-4 September.
- Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.5>
- Pardo, M., & Adlerstein, C. (2016). State of the Art and Policy Guidelines on the Training and Professional Development of Early Childhood Teachers in Latin America and the Caribbean. *Regional Strategy on Teachers*. Santiago, Chile: OREALC-UNESCO.
- Pardo, M., & Adlerstein, C. (2020). ECEC teachers' paradoxical views on the new Chilean System for Teacher Professional Development. *Early Years*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2020.1736008>
- Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Härkönen, U., Sandberg, A., Johansson, I., Kovacsne Bakosi, E. (2016). Professionalism of Preschool Teachers in Estonia, Finland, Sweden and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal* 24 (1): 136-156. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120529>
- Peralta, V. (2006). *Cien años de Educación Parvularia en el sistema público: El Primer Kindergarten Fiscal*. Santiago: Instituto Internacional de Educación Infantil, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile.
- Reis Monteiro, A. (2015). *The Teaching Profession. Present and Future*. Cham: Springer.
- Rinehart, K. (2021). Abductive Analysis in Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 27(2), 303-311. <https://doi.org/10.1177/1077800420935912>
- Rojas Flores, J. (2016). *Historia de la Infancia en el Chile Republicano (1810-2010)* [History of Childhood in Republican Chile (1810-2010)]. Santiago: JUNJI
- Rubinstein, S. A., & McCarthy, J. E. (2014). *Teachers Unions and Management Partnerships. How Working Together Improves Student Achievement*. Center for American Progress. <https://americanprogress.org/wp-content/uploads/2014/03/Rubinstein-EduReform>

- Sancho-Gil, J. M., & Domingo-Coscollola, M. (2020). Expanding perspectives on secondary education teachers' learning ecosystems: implications for teachers' professional development. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1832985>
- Silman, F., Güneyli, A., Vaiz, O., & Karasel-Ayda, N. (2021). Comparative Analysis of North and South Cyprus' Teachers' Perceptions of Teachers' Unions. *SAGE Open*, 11(1). <https://doi.org/10.1177/2158244020988283>
- Sims, M., Rogers, M. & Boyd, W. (2023). 'The more things change the more they stay the same': Early childhood professionalism in Covid-19 times. *Issues in Educational Research*, 33(4), 1568-1581. <http://www.iier.org.au/iier33/sims.pdf>
- Sloan, K. (2022). Scarcity and surveillance in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, <https://doi.org/1014639491221128884>
- Stevenson, H. (2008). Challenging the orthodoxy: Union learning representatives as organic intellectuals. *Journal of In-Service Education*, 34(4), 455-466.
- Stevenson, H. (2014). New Unionism? Teacher Unions, Social Partnership and School Governance in England and Wales. *Local Government Studies*, 40(6), 954-971. <https://doi.org/10.1080/03003930.2012.726142>
- Symeonidis, V. (2015). The status of teachers and the teaching profession. Education International Research Institute: Belgium.
- Symeonidis, V., & Stromquist, N. P. (2020). Teacher status and the role of teacher unions in the context of new professionalism. *Studia Paedagogica*, 25(2). <https://doi.org/10.5817/SP2020-2-2>
- Thomas, L. D. W., & Autio, E. (2018). Ecosystem value potential: An organizational field perspective. *Academy of Management Proceedings*, 2018(1). <https://doi.org/10.5465/ambpp.2018.17112abstract>
- Thornberg, R., & Charmaz, K. (2014). Grounded Theory and Theoretical Coding. In *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 153-169). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Urban, M. (2008). Dealing with Uncertainty: Challenges and Possibilities for the Early Childhood Profession. *European Early Childhood Education Research Journal* 16 (2): 135-152. <https://10.1080/13502930802141584>
- Urban, M. (2010). Rethinking Professionalism in Early Childhood: Untested Feasibilities and Critical Ecologies. *Contemporary Issues in Early Childhood* 11 (1): 1-7. <https://10.2304/ciec.2010.11.1.1>
- Vasilachis, I. (Ed.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa [Strategies of Qualitative Research]*. Barcelona: Gedisa.

Weiner, L., & Asselin, C. (2020). Learning from Lacunae in Research: Making Sense of Teachers' Labor Activism. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 226-270. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5090>

Whitty, G. & Wisby, E. (2006). "Collaborative" and "Democratic" Professionalisms: Alternatives to "Traditional" and "Managerialist" Approaches to Teacher Autonomy? *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 1 (2006): 25-36. Published by Japanese Educational Research Association (JERA). Reprinted with permission in Bell, L., & Stevenson, H. (Eds.) (2013). *Organizing public education*. SAGE Publications Ltd.

Contribuciones del autor: CAG contribuyó ideando el recorte objetual y diseñando un proceso metodológico coherente. Desarrolló trabajo de campo basado en entrevistas y grupos de discusión y participó en el análisis y escritura de resultados. Asimismo, realizó todos los ajustes y modificaciones solicitadas por los/las revisoras, para la publicación del artículo. Por su parte, MPQ compartió equitativamente el recorte objetual y el diseño de un proceso metodológico coherente. También desarrolló trabajo de campo basado en entrevistas y grupos de discusión y se involucró en el análisis y escritura de resultados.

Financiación: Esta investigación ha sido posible gracias al financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) otorgado al proyecto FONDECYT Regular 1200136: "Construcción del profesionalismo y participación en asociaciones profesionales: Hacia un modelo teórico de las educadoras de párvulos en Chile".

Agradecimientos: Cynthia Adlerstein Grimberg agradece el apoyo del Núcleo de Investigación den primera Infancia y Políticas Públicas de las Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y del Comité de Ética de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Marcela Pardo agradece a ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003.

Conflicto de intereses: Las autoras declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El trabajo de investigación se desarrolló con consentimientos informados firmados por cada participante y regulados por el Comité de Ética de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile, consignado todo en el acta N° CH_1593087499648 del 25 de junio 2020.

Cómo citar este artículo:

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