

## EL MITO DEL CUIDADO: UNA ALEGORÍA QUE MEDIA LA REFLEXIÓN POR LA FEMINIZACIÓN DOCENTE

### The Mith of Care: An Allegory that Mediates Reflection on Teacher Feminization

María Piedad Duque Valencia

Magíster en Educación

Universidad Nacional Abierta y a Distancia–UNAD

[mariap.duque@unad.edu.co](mailto:mariap.duque@unad.edu.co)

<https://orcid.org/0000-0001-5509-2713>

Colombia

**Palabras clave:** mitología; educación infantil; cuidados, docente; identidad.

**Keywords:** Mythology; early childhood education; care; teacher; identity.

## Introducción

El presente capítulo nace de un proceso de indagación y reflexión sobre aquellas situaciones que convergen en el fenómeno de la feminización docente, para ello, hemos acudido al mito de Cura como vehículo que media su configuración identitaria y colectiva.

A pesar de haber transitado diferentes épocas, cambios de paradigmas y leyes que normativizan la normalidad de nuestros días, el asunto del cuidado, representado en el mito de Cura, ha habitado en los niveles más profundos de nuestra condición humana, como un sello inmanente de las prácticas educativas y pedagógicas vividas en las aulas de educación inicial, que refiere parte de su naturaleza y de su devenir histórico, en la conservación de la humanidad y fundamentación de un saber-hacer válido para reflexionar y comprender la feminización docente.

Para ello, sin fungir de historiadoras, hemos recurrido a una revisión de antecedentes que fundamentan una perspectiva comparada de dos posturas. La primera se refiere a una descripción mítica del cuidado, y la segunda, evoca desde la formación sugerida para las escuelas normales de Colombia, la cual, pretendía un valor liberal que ajustaría cambios sugeridos por la modernidad, sin embargo, terminó siendo un dispositivo ideológico del Estado para asegurar la formación moral y católica que asigna al rol femenino, un estandarte de madres y esposas que se extienden a las aulas de formación inicial.

Por último, se evoca a la experiencia de pensar y dar a pensar como posibilidad que socava la intención por desacomodar lo que creemos es normal y hoy nos es dado como normativo.

## Discusión

Las palabras que evocan la siguiente discusión sobre la feminización docente circulan alrededor del mito del cuidado, al hacer de este otro lenguaje que provoca la comprensión de esta realidad latente en las aulas de pedagogía infantil y acercarnos al conocimiento a través de su mediación. Proveniente de Higino (c. 64 a.c.–17 d.C.) —quien es considerado junto con Apolodoro, uno de los principales creadores de la mitología—, relata del cuidado un eje argumental para la comprensión sobre la configuración de naturaleza humana, el cual se hará legible y se dejará aprehender en las siguientes líneas.

Para dar alcance a lo anterior, será necesario observar desde un punto donde la distancia sea suficiente para causar cierto interés y reflexionar sobre la feminización docente y las posibles mediaciones del cuidado en su agenciamiento, lo que hace más compleja y necesaria esta reflexión.

## A manera de antecedentes

Para aproximarnos a la historia de nuestras prácticas cotidianas en el aula de pedagogía infantil, se sugiere una manera de pensarlas mediante las narrativas o relatos que se evocan a través de la memoria, la cual se generaliza y se expande en algunos documentos institucionales que se retomarán a continuación. Es importante anotar que para este ejercicio no bastará una revisión de textos acumulados que reposan en archivos o en su ordenamiento de categorías emergentes o apriorísticas, sino que se constituye desde la fundamentación *per se* de “las múltiples iniciativas por transmitir versiones y sentidos sobre lo ocurrido, tanto sobre acontecimientos específicos, como sobre el conjunto de un periodo” (Antequera, 2011, p. 27), lo cual, desprovisto de alguna cientificidad o estatus científico, se dirige a hacer legible los saberes producidos en la memoria, narraciones o relatos, que problematizan el asunto de la feminización docente como un lugar de identidad y sentido que se elabora y reelabora constantemente para que funcione la rutina en las aulas, planeaciones institucionales, también un programa académico y una institución que forma niños y niñas de primera infancia.

Ahora bien, atendiendo a la memoria sobre el oficio de ser docente en pedagogía infantil, autores como Aristizábal (2007), desde el acervo narrativo y la revisión de algunos archivos y documentos epistolares de finales del siglo XX, ha hallado parte de las características de este escenario configurado desde algunos de los atributos de las mujeres y su rol femenino enmarcadas en el asunto del cuidado en toda su extensión:

[...] se encontraron algunas constantes sobre la relación que se establecía entre la maestra y la madre. Se suponía que la labor de la docencia era una extensión de la que ejercía la madre y, por lo tanto, la maestra debía, para serlo, mostrar sus cualidades “naturales” de poseedora de amor maternal para prodigarlo con generosidad a sus alumnas. (Aristizábal, 2007, p. 269)

Dicho lo anterior, es importante tener en cuenta que este tipo de investigaciones se han podido realizar desde el escudriñamiento de textos ante la búsqueda compleja de indicios que ubican la educación de la mujer, desde la escritura de hombres que resaltan la instrucción pública para varones, los cuales no tenían un rol protagónico en este escenario, sino para las mujeres dedicadas y abnegadas al oficio doméstico, al respecto, Cerda (1980) expone lo siguiente:

En sus comienzos, la educación preescolar no exigió un personal capacitado y especializado, ya que en general los establecimientos contrataban su personal en función de su competencia y no de sus diplomas, porque se pensaba que la atención y la formación del niño pequeño no exigía una preparación demasiado específica. Lo importante eran los atributos personales de las personas, sus valores morales y afectivos, su capacidad para comunicarse y comprender a los niños. Para estos primeros centros académicos formadores de docentes en preescolar, lo primero era la

formación práctica y la enseñanza teórica quedaba yuxtapuesta a esta práctica. Los métodos utilizados en la educación preescolar eran una mala reedición de los propios usados en la escuela primaria, tareas y materiales preestablecidos por la maestra, disciplina fundada en premios y castigos, horarios rígidos para cada actividad, métodos autoritarios y coercitivos. No es de extrañar este tipo de tendencias, ya que la formación de maestras preescolares era responsabilidad exclusiva de las escuelas normales, las cuales consideraban el estudio de la edad preescolar como una materia más en la preparación pedagógica del maestro primario (p. 240).

En estas dos citas se pretende abordar parte de los sentidos que se asignan al rol femenino que socava una rutina escolar signada en una doméstica, la cual, muy probablemente, determina las identidades de maestras que poco a poco engrosan las filas del magisterio y se desmarcan de la configuración de políticas y marcos normativos desde el agenciamiento, como licenciadas para enseñar a leer, escribir, sumar, restar, coser, remendar y cocinar.

Madres y esposas que fijan la emergencia de un cuerpo marcado en la época moderna de finales del siglo XIX, han determinado la educación de y para las mujeres, tal como lo afirmaría Pedraza (2011) en la “organización científica del trabajo doméstico, que posteriormente se tradujo en la creación de la economía doméstica como carrera universitaria” (p. 74), lo cual precisa, por decirlo de alguna manera, un plan de estudios matizado por lo femenino, la belleza y el cuidado como dispositivo que ordena la subordinación de la mujer y consolida una relación que prolonga la familia en la escuela y viceversa. Esta exposición de realidades, compromete estereotipos y subjetividades desde lo femenino, que forman conductas y autopercepciones del gobierno doméstico y tensionan su tránsito con el momento en que la mujer puede votar y modifica el orden político de las mujeres.

Dichas situaciones invitan y dan a pensar, como lo expone Heidegger (1997), en este fenómeno como manifestación del cuerpo femenino cifrado y comprendido a través del gobierno doméstico, familiar, íntimo y privativo del hogar; para asentar esta interpretación, se retoma al autor mencionado al iniciar este párrafo, donde nos indica en su texto “¿Qué significa pensar?”, que es necesario avizorar la distancia necesaria para tomar el impulso, lanzarse al vacío, pensar y dar a pensar como correlato de la memoria que “piensa en lo pensado” (p. 22). En otras palabras, apelando a la memoria en retrospectiva y exhortando a la experiencia desde donde retomamos los sentidos, aquellos de los cuales no nos podemos sustraer para denominarnos entes existentes que moran y perduran, presentando y representando signos reservados al pensar. Pensar y dar a pensar para romper la normalidad de las palabras como la feminización docente y hacerlo antes de que no haya más remedio. Autores como Canguilhem (1982), afirman que:

Decimos que una cosa es normal si puede asimilarse al término medio de los otros objetos pertenecientes a la misma clase. Pero a causa del “gran

número”, lo “normal” se hace normativo: esa regla que nos empuja hacer las cosas o a pensar como “todo el mundo” [...] la norma es una medida, una manera de producir la medida común (p. 135).

Ante este panorama, lo que consideramos que hace parte de la normalidad ya ha transitado a un marco normativo y legal. La invitación entonces, es a romper el pacto del automatismo y la inercia, impugnar este orden social y cultural para reflexionar las relaciones y tensiones que lo anteceden desde figuras que como el mito de Cura, median significados y sentidos desde la normalidad de nuestros días.

### ***El mito del cuidado y su relación con la feminización docente***

El mito del cuidado es un relato que escenifica o representa la concepción del hombre creado en una triada entre Cura, quien coge un trozo de arcilla y le da forma; Júpiter, quien le infunde el espíritu; y Tierra, que aporta la materia de su cuerpo, los cuales, una vez terminada su creación, se disputan el legado de su nombre, ante el deseo que no cedía a ninguna de las razones expuestas, es Saturno quien juzga en este litigio así:

Tú, Júpiter; por haber puesto el espíritu, lo recibirás a su muerte; tú, Tierra por haber ofrecido el cuerpo, recibirás el cuerpo. Pero por haber sido Cura quién primero dio forma a este ser, que mientras viva lo posea Cura. (Romo Estudillo, 2021, p. 71)

Ante este amasijo mezcla irisada de hálito –Júpiter–, tierra –Tellus– y cuidado –Cura–, se torna un ser humano con una dimensión esencial que se devela, no en un sistema de teorías y racionalidades, sino en la preposición que la vida ocurre entre las experiencias que vinculan el cuidado físico —del cuerpo humano— para preservarnos como especie y también el cuidado que cura la sensación de ser cuando se apertura el umbral de la incertidumbre y el misterio que ocurre entre nacer y morir. Es precisamente allí, donde el cuidado persigna en su voluntad una medida para sanar los significados y sentidos de lo que somos. Ahora bien, la cura o el cuidado como palabra que designa, a nuestro parecer, uno de los horizontes de sentido sobre el fenómeno de la feminización docente, es praxis que se concibe entre la preservación o el cuidado del ser y crecer enmarcado en el rol de mujeres que alternan y controlan ritmos de ida y venida de la vida, para que esta continúe y perdure. Este mito es una personificación que se descubre a través de cada narrativa capaz de explicar el surgimiento de realidades, en palabras de Toro y Boff (2009), se llega a constituir en una representación de la conciencia colectiva que se enuncia y se reafirma en cada generación.

Desde la connotación del verbo cuidar, se entrega a la atención una de las posibles razones por las cuales el cuidado dota de sentido el fenómeno de la feminización docente, como una búsqueda que incuba, sucede o se manifiesta entre los pliegues que constituyen al ser y conmocionan en la proximidad del acontecer, una personificación que encarna en la mujer, la fuerza del símbolo como representación

lógica en la realidad y en el tiempo; acudiendo a De Certeau (1996), se entiende por mito “un discurso fragmentado que se articula con base en las prácticas heterogéneas de una sociedad y que las articula simbólicamente” (p. 147), en un camino y un andar que constituye en sus prácticas una actividad legítima que se aleja del mito como mundo mágico, que algunas veces desaprobamos en el sentido que lo funda y lo constituye.

Al volver al mito de Cura, el cuidado y la compasión como *ethos* fundamental de nuestra condición humana, ocurre entre la unión de Júpiter, que representa una deidad romana, la cual etimológicamente significa la palabra *Jou* proviene del sánscrito *dew* que significa “luz”, “brillo” y “claridad”, mientras que el sufijo *pter* es la fórmula antigua de *pater*, que se traduce como “padre”; así pues, “Júpiter” significa, por lo tanto, “el padre o señor de la luz”, por lo anterior, se puede interpretar como el cielo, la dimensión celestial y principio masculino, en contraste, con Tellus, tierra en latín, personaje que adquiere una especial importancia en cuanto representa una gran madre —magna mater— y en este mito, es quien proporciona a Cura el material para moldear al ser humano, nuestra relación con la mortalidad y lo femenino. Finalmente, Saturno, dios de la agricultura y la siembra, que regula el tiempo y el devenir de la cosecha, quien es convocado a dirimir la discusión entre Cura, Tellus y Jupiter para sentenciar que Cura, sin ser deidad es un modo de ser y es quien va acompañar el trasegar del hombre.

El cuidado modela nuestras interacciones en el aula, es inmanente a la naturaleza del rol docente, hace parte de las bases curriculares para la educación inicial y preescolar (MEN, 2017), en donde se afirma que:

corresponde a una práctica social que se da en todos los espacios donde transcurre la vida de los niños y las niñas e implica una relación constante entre quien cuida y quien es cuidado, con el propósito de mantener su bienestar y calidad de vida (p. 35).

Al ser cuidados, los niños aprenden a cuidar, y así, se propende por mantener el círculo de la vida, a través de esta interacción, de doble vía y que se extiende a los territorios y contextos sociales. Cuidar es una oportunidad para la reflexión pedagógica y un desafío a la didáctica que promueve ambientes de aprendizaje que reconstituyen un orden social.

Ahora bien, desde comienzos del siglo XX, el fenómeno de la feminización docente se ha acentuado y expandido por países latinoamericanos y europeos (Cortina y San Román, 2016), donde Colombia no es la excepción al abordarlo, muy probablemente con la emergencia y legalización de instituciones educativas provistas para el cuidado de la primera infancia, según Cerda (2003) (citada por el MEN, 2014), estos espacios:

se remontan a los inicios del siglo XX, cuando funcionaban aproximadamente treinta centros preescolares en el país, en su mayoría de carácter privado. Uno de ellos, la Casa de los Niños del Gimnasio

Moderno, que sirvió de modelo para la creación de otras instituciones similares y donde se pusieron en práctica las propuestas pedagógicas planteadas por Montessori y Decroly (p. 15).

Uno de los aspectos que se destaca a lo largo de esta época, se trata del esfuerzo por universalizar la educación como eje que transforma nuestra sociedad al garantizar su acceso y gratuidad, de allí, que leyes en defensa de los niños como la número 83 de 1946, el Código de Niño, la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, mediante la Ley 75 de 1968, de ahora en adelante ICBF, decretos que reglamentan la creación de jardines infantiles como el 1276 de 1962 y demás marcos normativos nacionales o internacionales, a los cuales Colombia se adhiere y empieza a fortalecer dicha institucionalidad desde la emergencia de la política pública de atención integral a la primera infancia denominada “De Cero a Siempre”, posteriormente establecida a través de la Ley 1804 de 2016, donde se aseguran las condiciones para posibilitar un desarrollo integral de nuestras infancias.

Pero, ¿quiénes enseñaban a nuestros niños? Pues bien, como se nombraba en el apartado de antecedentes, en un primer momento de la historia del siglo XIX, fueron monjas que en su caridad y devoción se encargaban del cuidado de los más pequeños y desprotegidos, posteriormente, este asunto fue compartido con mujeres que compartían cierto manejo y condición moral apropiada para el manejo y encauzamiento de las almas, mujeres que extendían las dinámicas propias de su hogar al aula, tal como lo afirma (Pinto y Misas, 2014):

En el caso de la primera infancia (0-3 años), en la década de los noventa, la formación estaba dada en sala cunas, que en muchas ocasiones eran manejadas por personal sin formación pedagógica, muestra de ello es el caso de las Madres Comunitarias, programa del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, lo que buscaba era la protección del menor en el caso de nutrición, atención básica en salud, pero que distaban de la formación educativa. (p. 105)

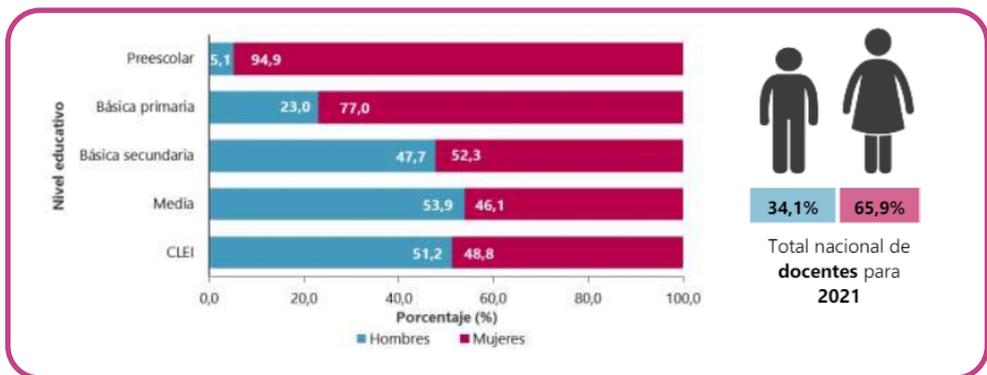
En esta realidad se enmarcaba la confluencia de mujeres que enarbolaban la labor docente en primera infancia, lo cual, presumimos se debe a dos aspectos, el primero se comprende desde la configuración filosófica del cuidado, contado a través del mito de Cura, y el segundo se debe al proyecto de formación a formadores propuesto por las normales de educación superior, las cuales surgen en la primera mitad del siglo XIX, bajo el interés por afianzar el corolario de una fe puesta en la voluntad de pobladores para dejarse moldear a partir de lecciones y buenos consejos que recubren las buenas maneras de comportarse, lo cual se dinamizaba como dispositivos ideológicos o impostaciones morales que buscan influir, desde la instrucción pública en las políticas de bienestar social de aquellas épocas (Báez, 2005).

El asunto de la feminización docente, abocado a la condición de género como tal, denota una serie de posturas culturales y políticas, que van desde la división sexual de trabajo, hasta el asunto moralizante encomendado al rol femenino o también al

apelativo de tías que retoma Freire (1994) como trampa moral, cuando nos invita a reflexionar que la identidad del educador, se debe alejar de la valoración ansiada por ser un mediador de la armonía familiar y de los vínculos amorosos que carecen los estudiantes, lo cual, lo aleja de la posibilidad de protestar y de hacer huelga; condición *sine qua non* que reivindica la lucha por sus derechos, necesarios para cumplir bien con sus deberes.

Sin pretender ahondar en la reducción de la condición de ser maestras en pedagogía infantil, cada que coloquialmente se dice que somos como unas segundas madres para nuestros estudiantes, hay un dato estadístico en nuestro país, el cual estando marcado por una inmensa diversidad geográfica y cultural, conserva un dato que puede llegar a ser veraz en el momento de hacer visible el asunto o fenómeno de la feminización docente en Colombia: del total de 441 535 docentes que tienen asignación académica, el 65,9% son mujeres y el 34,1% son hombres. Ahora bien, volviendo a la totalidad, el 94,9% corresponde con la participación de mujeres en el nivel preescolar, seguido de un 77,0% de básica primaria y de secundaria el 52,3%, tal como se recrea en la siguiente figura:

**Figura 1.** Número y distribución porcentual de docentes por niveles educativos y sexo



**Fuente:** DANE (2022).

Siendo objeto de diferentes análisis, parte del interés por problematizar el asunto de la feminización docente, entendida como un fenómeno en cuanto se sitúa a las mujeres por delante de los hombres en determinados aspectos (Verástegui, 2019), y se muestra ante nuestra experiencia modelando las prácticas, en especial, las concernientes a la formación de niños y niñas; estas líneas se han pretendido desarrollar desde una perspectiva comparada con el mito de Cura, en cuanto esta figura media y otorga identidad narrativa y una serie de prácticas y agenciamientos que sirven para asignar sentidos y significados a dicho concepto. Siendo un campo fértil para pensar y dar a pensar al ser humano, y especialmente, a mujeres que cuidan desde la naturaleza que gobierna su ser.

Apelar a una perspectiva comparada no es un estudio que se comprenda desde recetarios que ubiquen en filas y columnas, relaciones y semejanzas, para desarrollar una fórmula infalible que defina la consulta; para el interés de esta reflexión, sobre la feminización docente, es quizás un esfuerzo al responder por el quién de la acción, es decir, develación del sujeto, amasijo de tiempo y narrativa. Por consiguiente, situar la reflexión sobre la feminización docente en relación y tensión con el mito de Cura y el cuidado, exige un escenario y una trama, además de un significado y otros significantes, premisa sencilla y esencialmente compleja, disímil y paradójica, como cuando Diógenes aparecía *con una lámpara a plena luz del día*. Esta perspectiva también aduce a una amplia polifonía de voces, y al mismo tiempo, al valor individual sobre el cual cada mujer ha decidido ser docente en pedagogía infantil; expresión dialógica que conversa entre lo personal y lo social, tensión de lo público y lo privado; sensación de estar a la intemperie en el individualismo o sentirse cobijado en el asidero de alguna formalidad académica demarcada por el deber ser de una maestra ejemplar, en una sociedad académica que a veces constriñe y legitima la despersonalización de mujeres que robustecen los números de las estadísticas sobre la feminización docente.

## Conclusiones

Recurrimos entonces a fijar los ojos sobre sí, trazar planos en escala de uno a uno y acudir a la narración, aquella que va tejiendo nuestras historias al momento de relatar los sentidos sobre los cuales hemos decidido ser maestras, al modelar, como Cura, experiencias pedagógicas y didácticas que se planifican y viven en las aulas para cuidar nuestras infancias. En palabras de Van Manen (2003), “la reflexión textual sobre las experiencias vividas, así como las acciones prácticas de la vida cotidiana, siempre con la intención de aumentar el carácter reflexivo y la iniciativa práctica” (p. 22), interpelan, por más extraño y sesgado que parezca, como Diógenes y su lámpara, en la búsqueda de experiencias que sacudan las prácticas del aula desde la conformación de preguntas que desnaturalicen la fragmentación de una visión simplificada de la experiencia de ser formador de formadores en pedagogía infantil.

Apelando a la memoria y exhortando a la experiencia, aquella en la cual nos podemos sustraer de arquetipos que designan modelos impostados para cuestionarnos y denominarnos entes existentes que moran y perduran, presentando y representando signos reservados que dan a pensar para romper el automatismo de las palabras, para advertir la huella de lo sublime y estar presentes en el momento en que despertamos.

Podríamos afirmar que creemos saber de antemano los significados de las palabras, desde luego, revisando diccionarios cuando la duda asalta; y también creer que apelamos a didácticas específicas para dar a pensar a nuestros estudiantes con preguntas que impiden su radicalidad misma. Son supuestos que rigen nuestra labor docente y quizá, el título de este escrito pretenda inaugurar un gesto que

inquiete lo obvio, que socave en lo conocido e invite con esta expresión a reiterar la experiencia, puesto que el pensar es solo experiencia cuando no sabemos pensar.

Reflexionar cuando no tengamos más remedio, hallado en la representación del mito de Cura como un regalo que nos da a pensar, estar al acecho, sensibles, perceptivos, seguir sus huellas y así aceptar su presencia, erguida y extendida ante nosotros, como entes que cuidan, preservan y cobijan la existencia, nuestra existencia y agencian el ser.

Ahora, ¿qué debemos pensar?, ¿qué sería lo que está por pensar?, como docentes que formamos a formadores de la primera infancia, tal vez sea fundamental responder, ¿por qué? o ¿para qué hemos llegado hasta aquí?

## Referencias

- Antequera Guzmán, J. D. (2011). *Memoria histórica como relato emblemático Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia* [Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana]. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.1467>
- Aristizábal, M. (2007). *Madre y esposa: silencio y virtud: ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Boff, L. (2017). *Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra*. Editora Vozes Limitada.
- Canguilhem, G. (1982). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.
- Cerda, H. (1982). *Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones.
- Báez, M. (2005). Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *EccoS-Revista Científica*, 7(2), 427-450. <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570210.pdf>
- Toro, B. y Boff, L. (2009). *Saber cuidar: el nuevo paradigma ético de la nueva civilización. Elementos conceptuales para una conversación*. AVINA: Cambio Climático e Incidencia Pública. <https://repo.iberopuebla.mx/pdf/CEAMOPE/latapi/NuevoParadigmaEtico.pdf>
- Cortina, R. y San Román, S. (2016). *Introduction: Women and teaching—global perspectives on the feminization of a profession*. Palgrave Macmillan US.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer*. I (Vol. 1). Universidad Iberoamericana.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). *Boletín técnico, educación formal (EDUC), 2021*. [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion\\_formal/2021/bol\\_EDUC\\_21.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf)

- Freire, P., Torres, R. M. y Mastrangelo, S. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar* (Vol. 2). Siglo XXI.
- García, R. E. (2006). *Los extranjeros en Colombia: su aporte a la construcción de la nación (1810-1920)*. Planeta.
- Heidegger, M. (1997). ¿Qué quiere decir pensar? *Revista Colombiana de Psicología*, (5-6), 11-17. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15945>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Documento No. 20: Sentido de la Educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. [https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-341880\\_archivo\\_pdf\\_doc\\_20.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-341880_archivo_pdf_doc_20.pdf)
- Pedraza, Z. (2011). La “educación de las mujeres”: el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (41), 72-83. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/6772>
- Pinto, M. y Misas, M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura Educación y Sociedad*, 5(1), 119-140. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/889>
- Romo Estudillo, R. A. (2021). La colección bilingüe de autores grecolatinos del colegio de ciencias y humanidades. *Nova Tellus*, 39(2), 199-204. <https://doi.org/10.19130/iifl.nt.2021.39.2.896>
- Urbán, Á. (2003). Higinio: balance crítico sobre un mitógrafo traducido, desaparecido y reencontrado. *Alfinge. Revista de Filología*, 139-164.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Verástegui, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, (73), 28-31.

