

VOCES EN LA IDENTIDAD DOCENTE DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS EXPERIMENTADAS

 Ignacio Figueroa-Céspedes^I

 Paula Guerra Zamora^{II}

^I Universidad Diego Portales, Facultad de Educación (UDP), Santiago, Chile; ignacio.figueroa@mail.udp.cl

^{II} Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Santiago, Chile; pguerra@ucsh.cl

Resumen

La presente busca identificar y comprender las voces con las que se posicionan cuatro educadoras de párvulos chilenas experimentadas al abordar incidentes críticos en su experiencia profesional. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas de orientación narrativa, entrevistas focalizadas y biogramas, sobre las que se realizó un análisis temático utilizando herramientas de la teoría del self dialógico. Los incidentes críticos recopilados se ubican temporalmente en la primera etapa de su trayectoria profesional y muestran rupturas en la función de cuidado, provocando emociones de frustración, culpa e ira. En los relatos se identifican tensiones identitarias entre las voces detectadas, dando cuenta de la transición entre una educadora en formación a una educadora profesional.

IDENTIDAD • ENSEÑANZA • EDUCACIÓN INFANTIL • APRENDIZAJE

VOZES NA IDENTIDADE DOCENTE DE EDUCADORAS EXPERIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo

Este artigo busca identificar e compreender as vozes com que se posicionam quatro experientes educadoras chilenas de escolas infantis ao abordar incidentes críticos em sua experiência profissional. Foram feitas entrevistas semiestruturadas de orientação narrativa, entrevistas focadas e biogramas, que serviram de base para uma análise temática utilizando ferramentas da teoria do self dialógico. Os incidentes críticos coletados situam-se temporalmente na primeira etapa de sua trajetória profissional e mostram rupturas na função do cuidado, provocando emoções de frustração, culpa e raiva. As histórias identificam tensões de identidade entre as vozes detectadas, mostrando a transição de uma educadora em formação para uma educadora profissional.

IDENTIDADE • DOCÊNCIA • EDUCAÇÃO INFANTIL • APRENDIZAGEM

VOICES IN THE TEACHER IDENTITY OF EXPERIENCED EARLY CHILDHOOD EDUCATORS

Abstract

The present study seeks to identify and understand the voices of four experienced Chilean early childhood educators who are in dealing with critical incidents in their professional experience. Semi-structured interviews of narrative orientation, focused interviews and biograms were applied, on which a thematic analysis was conducted using tools of the dialogical self-theory. The critical incidents collected are temporally located in the first stage of their professional trajectory and show ruptures in the caregiving function, provoking emotions of frustration, guilt and anger. Identity tensions between the detected voices are identified in the stories, showing the transition from an educator in training to a professional educator.

IDENTITY • TEACHING • EARLY CHILDHOOD EDUCATION • LEARNING

VOIX ET IDENTITÉ ENSEIGNANTE D'ÉDUCATRICES DE LA PETITE ENFANCE EXPÉRIMENTÉES

Résumé

Cet article cherche à identifier et à comprendre les voix et le positionnement de quatre éducatrices chiliennes de garderie face à des incidents critiques vécus lors de leur expérience professionnelle. Des entretiens semi-structurés de type narratif, des entretiens ciblés et des biogrammes ont été réalisés et analysés thématiquement à l'aide d'outils issus de la théorie du soi dialogique. Les incidents critiques retenus se situent chronologiquement dans la première phase de leur parcours professionnel et font état de ruptures d'attention, provoquant des émotions de frustration, de culpabilité et de colère. Dans les récits ressortent des tensions identitaires qui signalent le passage d'éducatrice en formation à celui d'éducatrice professionnelle.

IDENTITÉ • ENSEIGNEMENT • ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE • APPRENTISSAGE

Recibido el: 14 ENERO 2023 | Aprobado para publicación el: 11 AGOSTO 2023



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.

A CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE ES UN PROCESO COMPLEJO Y de amplio debate, ya que articula elementos objetivos y subjetivos en su construcción. Por una parte, incorpora la objetividad de una predefinición de competencias y quehaceres del mundo académico y aspectos del mundo del trabajo, en su formación inicial y ejecución. Por otra, considera la experiencia vivida y subjetividades, con su dimensión emocional y práctica. Estos ámbitos, de acuerdo con Dubar (2000), operan como una articulación entre lo biográfico y lo estructural, dando pie a una construcción de la identidad profesional como una dialéctica establecida en el marco de procesos de socialización en los que el individuo y la institucionalidad se enmarcan. Esta dialéctica ha sido entendida por Gohier et al. (2001) desde dos procesos que aportan a la construcción de la identidad docente: la identificación con las características de la docencia en su formación y la identización entendida como un proceso de individualización y distinción de los demás.

En el ámbito internacional, la investigación indica que la identidad profesional en la educación infantil o parvularia es una cuestión polémica y problemática (Moloney, 2010), principalmente debido a que implica adentrarse en los discursos y políticas que se promueven en el ejercicio profesional (Scherr & Johnson, 2017), así como en las subjetividades y experiencias de las educadoras y cómo éstas construyen su identidad docente (Robinson et al., 2018). En este sentido, la educadora de párvulos ha fluctuado entre el rol de *cuidadora*, asociado culturalmente a una práctica asistencialista, y un rol profesional asociado a lo pedagógico (Guevara, 2019; Pardo, 2019; Scherr & Johnson, 2017; Vergara, 2014). Este tránsito se ha dado en un contexto de fortalecimiento de este nivel educativo en Chile a través de nuevas bases curriculares (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2018), nuevas políticas de desarrollo profesional docente, un marco para la buena enseñanza y una superintendencia de educación (Mineduc, 2019).

Lo anterior en un escenario en que se ha ampliado la matrícula del nivel (Arteaga et al., 2018), pero se ha cuestionado la calidad de los procesos educativos que ocurren en el aula (Tornerio et al., 2015; Treviño et al., 2013), observándose carencias para fortalecer la inclusión educativa (López et al., 2021; Rubilar & Guzmán, 2021) y dificultades en la interacción en el juego (Grau et al., 2019). Esto se suma a una serie de percepciones desprofesionalizantes, como condiciones laborales deficientes (Arteaga et al., 2018), un reconocimiento profesional ambivalente (Figueroa-Céspedes et al., 2022a) y una continua transacción y disputa respecto de una temprana escolarización (Pardo & Opazo, 2019).

Lo anterior se refleja, en la construcción de imaginarios docentes que separan la vida personal del desempeño laboral, idealizando su rol como una “educadora feliz”, siempre dispuesta y alegre (Muñoz-Zamora et al., 2022) o mostrando una identidad docente sacrificial que prescribe que una buena educadora de párvulos debe postergarse para poder rescatar y cuidar a los niños que tiene a cargo, dando lugar a un perfil docente performativo (Poblete, 2018), que se aleja de un rol pedagógico y transformador.

También, las educadoras se enfrentan diariamente a un contexto que limita su agencia pedagógica (Moloney et al., 2019; Scherr & Johnson, 2017), mientras que al mismo tiempo se les exige profesionalización (Pardo, 2019). Por lo tanto, resulta relevante formar docentes capaces de construir un conocimiento pedagógico relevante que integre los saberes experienciales elaborados en sus escenarios de práctica (Alliaud, 2017) y que dote de mayor agencia pedagógica (Scherr & Johnson, 2017). Esto implica necesariamente abordar la predominancia de un discurso cotidiano, basado únicamente en su subjetividad (Badía & Becerril, 2016) o en el sentido común (Pessoa et al., 2017), para dar lugar a prácticas pedagógicas que permitan posicionarse activamente ante el aprendizaje, trascendiendo concepciones que limitan el desarrollo del potencial oculto de niños y niñas que acceden a la educación infantil (Fernandes & Tonatto-Zibetti, 2022).

Desde un enfoque sociocultural, se considera que la *voz* de una persona es un conjunto de enunciados elaborados por un individuo y que refleja la conciencia subjetiva de la personalidad hablante (Bakhtin, 2010), expresando una forma particular de representar la realidad orientada a sus actuaciones en una situación social (Wertsch 1993). Así, la identidad docente se construye dinámicamente y en un contexto narrativo, por diferentes experiencias interiorizadas como *voces* que dialogan entre sí, en armonía u oposición, dando cuenta de la apropiación o resistencia de discursos institucionales que emergen desde la política pública o del sentido común (Wertsch, 1993). Para Monereo y Pozo (2014) la identidad actúa como un filtro de la información que llega a la mente, afectando la interpretación que cada persona tiene de la realidad y movilizándolo distintos tipos de acciones para abordar los problemas cotidianos.

De este modo, el acto de conciencia implicado en la reflexión sobre las voces que forman la identidad de las educadoras de párvulos implica conocer los significados subjetivos sobre el mundo profesional y sus particularidades al ser docente (Hermans, 2001). Lo que se busca destacar aquí es el carácter fronterizo de la identidad, implicando el umbral entre al menos dos visiones de mundo, la propia y la ajena (Bakhtin, 1982), y la posibilidad de resolver estas cuestiones, al menos parcialmente, a partir de la comprensión de las narrativas docentes.

Así, resulta relevante acceder a las formas que las educadoras de párvulos tienen de razonar y posicionarse ante determinados fenómenos pedagógicos, en particular aquellos que perturban su habitus tradicional, como son los incidentes críticos (Nail et al., 2012). Los incidentes críticos son situaciones inesperadas, de difícil manejo, que revelan las creencias y los motivos subyacentes del o la docente (Joshi, 2018), configurando una especie de síntoma que permite comprender las necesidades del profesorado (Valdés & Monereo, 2012), aspecto esencial para la construcción de una identidad docente estratégica (Monereo & Badía, 2011). Lo anterior implica, siguiendo a Dubar (2000), abordar aquellas transacciones entre lo prescrito por las instituciones y la realidad cotidiana experimentada por el profesional. Acceder a las formas de pensamiento implica la posibilidad de conocer cómo las educadoras se posicionan ante las demandas de la cotidianidad, estableciendo negociaciones entre sus procesos de identificación e identidad (Gohier et al., 2001). Lo anterior se asocia a la necesidad de explorar los procesos de construcción identitaria de las educadoras de párvulos en Chile (Poblete, 2018; Robinson et al., 2018), en un contexto en el que aún es escasa la investigación en docentes experimentadas considerando su trayectoria profesional y laboral (Figueroa-Céspedes et al., 2022a; 2022b; Figueroa-Céspedes & Guerra, 2023).

Así, este artículo busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Con qué voces se posiciona un grupo de educadoras de párvulos chilenas y experimentadas ante incidentes críticos de su trayectoria laboral?
- ¿Cómo se articulan esas voces en el relato de las educadoras?

Educación infantil en Chile

La educación infantil en Chile es un nivel educativo consolidado y cuenta con reconocimiento legal y una institucionalidad especializada (Mineduc, 2019), y se rige por principios y orientaciones enmarcados en un currículum nacional propio del nivel (Mineduc, 2016). El objetivo de este nivel educativo es proporcionar, en conjunto con la familia, aprendizajes de calidad a través de diversos organismos e instituciones, complementando la educación familiar (Mineduc, 2017). En este sentido, es fundamental una intervención oportuna y pertinente por parte del cuerpo docente para potenciar el desarrollo infantil, brindando vínculos afectivos y experiencias enriquecedoras (Mineduc, 2017).

La educación infantil en Chile se organiza en tres niveles distintos con subniveles específicos (Mineduc, 2016). El primer nivel es la Sala Cuna, dividida en Sala Cuna Menor (85 días a 1 año) y Sala Cuna Mayor (1 a 2 años). El segundo nivel es el Nivel Medio, que se subdivide en Medio Menor (2 a 3 años) y Medio Mayor (3 a 4 años). El tercer nivel es el Nivel de Transición, que abarca desde los 4 hasta los 6 años y se divide en Primer Nivel de Transición (4 años) y Segundo Nivel de Transición (5 a 6 años). Además, existe la posibilidad de conformar grupos heterogéneos, donde se agrupan niños de diferentes niveles, ya sea en sala cuna o en los niveles medio y de transición (Mineduc, 2016). Desde 2013, el Segundo Nivel de Transición es obligatorio para ingresar a la educación básica (Mineduc, 2017).

En la educación parvularia, educadoras y educadores cuentan con formación universitaria y trabajan en equipos de aula con otras/os educadoras/es, generalmente con estudios de nivel técnico, y se enfocan en actividades curriculares que pueden realizarse tanto en el aula como al aire libre, utilizando el juego como estrategia de aprendizaje (Mineduc, 2018). El material didáctico y el rol lúdico de los recursos tangibles son fundamentales para el proceso de aprendizaje de niños y niñas, fomentando la exploración y la vivencia del mundo.

Identidad profesional en educación infantil

Siguiendo a Arndt et al. (2018) las identidades profesionales del profesorado de la primera infancia están formadas, influenciadas y (re)formadas por teorías, sistemas y agendas políticas. Lo anterior implica que la vivencia del género, la remuneración y el reconocimiento, la garantía de calidad, el éxito de los estudiantes y la construcción del estado-nación se vinculan a la construcción de la identidad docente (Arndt et al., 2018).

En la investigación de Fairchild y Mikuska (2021) se da cuenta que el trabajo emocional y profesionalismo son aspectos en tensión al momento de generar mejoras en el trabajo pedagógico en educación parvularia. El trabajo emocional en primera infancia es definido por Davis y Degotardi (2015) como aquellas expectativas que las y los docentes tienen en construir relaciones basadas en el afecto con los niños y las niñas pequeños y las formas en que estos vínculos se articulan en sus identidades profesionales.

De acuerdo con Pinzón (2016) la mujer ha sido relacionada de manera tradicional al rol del cuidado, por lo que su identidad se encontraría involucrada con todas aquellas situaciones que requieran un espacio doméstico, “privado”, en donde se asocie la labor docente con la maternidad. En este sentido, Dalli (2002) mostró en su estudio que las educadoras de párvulos en Nueva Zelanda concebían su ocupación como un complemento del rol materno. De acuerdo con su punto de vista, la base de conocimientos mantiene una distinción socialmente difusa con el conocimiento maternal, es decir, aquél con el que cuentan las madres para el cuidado de sus hijos. De esta forma, bajo una tradición humanística, el profesionalismo en la educación infantil es un ámbito en construcción, siendo la pedagogía la columna vertebral de su base de conocimientos (Dalli, 2008).

En este sentido, para Davis y Degotardi (2015) el cuidado se entiende como una construcción multidimensional inextricablemente ligada a las prácticas de las educadoras de primera infancia, siendo vinculada a los discursos dominantes en los que se sitúa esa práctica. Su investigación da cuenta del influjo que tiene la ideología política (como se evidencia en los documentos curriculares, por ejemplo) en la forma en que se percibe y se ponen en práctica los cuidados en educación infantil. Otro elemento que aporta en esta comprensión es la ética del cuidado, la cual opera desde la responsabilidad social, en el sentido de alcanzar el bienestar de las personas, a partir de la toma de decisiones morales que tienen consecuencias para el futuro de las siguientes generaciones (Gilligan, 1985). Lo anterior

es muy relevante en educación parvularia, donde la fuerza laboral es predominantemente femenina (99,9%, según la Subsecretaría Educación Parvularia, 2021), replicando una construcción social que asocia exclusivamente las mujeres a las labores de cuidado debido a un sesgo de género ampliamente presente en sociedades como la chilena.

En la investigación realizada en Chile por Poblete (2018) se observa que la vocación de las educadoras convierte la labor docente en una ocupación trascendente, en donde existe una autopercepción generalizada de contar con habilidades necesarias para ‘salvar’ y ‘rescatar’ niños y niñas, a partir de la educación, cuidado y sacrificio personal. Así, el discurso vocacional legitima la explotación de las profesionales, hasta el punto de arriesgar sus vidas, convirtiéndolas en *mártires*. Esta vivencia es identificada por Fairchild y Mikuska (2021) como un “optimismo cruel”, ya que se manifiesta vocación en un contexto en el que no se valora ni se gratifica adecuadamente el trabajo docente. Lo anterior lleva a que las educadoras perciban *un reconocimiento ambivalente* respecto al rol de la educación parvularia y en particular a su quehacer (Figueroa-Céspedes et al., 2022a). Esto tiene correlato con las bajas remuneraciones y falta de condiciones óptimas para el desempeño docente en educación parvularia (Arteaga et al., 2018).

En este sentido, el discurso neoliberal enfatiza en la competencia e individualismo de la labor docente, lo que es altamente contradictorio con las prioridades de la educación parvularia, donde se priorizan vínculos cercanos y un activismo en favor de la infancia (Kamenarac, 2019; Osgood, 2006). De esta manera, la forma en que las educadoras concilian la demanda de la política y dan cuenta, al mismo tiempo, de la superación de las condiciones contextuales que afectan su desempeño, se transforma en un objeto de interés para la mejora educativa del nivel. En este proceso emerge lo que Kelchtermans y Vanassche (2017) entienden como alfabetización micropolítica, una habilidad esencial que permite a docentes “leer” situaciones en términos de intereses, posturas y metas en competencia en la institución educativa. Esta habilidad, de acuerdo con los autores, no solo se limita a lo local, ya que también está conectada con cuestiones más globales, como las estructuras de poder, las hegemonías discursivas y las injusticias sociales que impactan en las oportunidades educativas de las infancias.

Identidad profesional y la teoría del self dialógico

La construcción de la identidad profesional docente opera en contacto con la otredad, en una experiencia dialógica. Como señala Monereo y Pozo (2014), la identidad tiene su origen en las interacciones con otros dando cuenta de una interpretación de una entidad propia trascendente en espacio y tiempo que articula el yo y sus contextos de producción. De esta forma, la propuesta sociocultural y situada del aprendizaje sostiene que esta construcción se produce por la interacción entre personas en el mismo contexto social o comunidades de práctica donde se desarrollan como futuros profesionales (Wenger, 2010). Así, en los procesos de socialización se articulan experiencias, historicidad y situaciones de otredad en ambientes discursivos, contextualizados y de aprendizaje (Navarrete-Cazales, 2015).

Un concepto central introducido por Bakhtin es la noción de *voz* (Bakhtin, 2010; Wertsch, 1993). Bakhtin enfatizó que las palabras no son neutrales ni unitarias en su significado y metafóricamente señaló que las palabras tienen un “sabor particular”, siendo el “sello” de una profesión, de un género, de una persona. Por lo tanto, cuando un enunciado está fuertemente entonado, se puede decir que es producido por una *cierta voz* (Akkerman & Van Eijck, 2013; Bakhtin, 2010). Una voz se puede definir como una personalidad hablante, que presenta una perspectiva particular del mundo como, por ejemplo, una voz positiva o crítica, pero también una voz formal o maternal (Bakhtin, 2010). De esta forma, la representación de ideas en la mente no está conformada sólo por

una voz, sino que por una pluralidad de voces que dialogan entre sí y se originan en el ámbito social, en procesos de intercambios comunicativos sostenidos (Wertsch, 1993).

La mirada dialógica de la identidad la entiende como discontinua y múltiple, coconstruida en interacción con los otros y el mundo, a partir de un proceso de elaboración de significados. Vinculando los conceptos de yo y de diálogo, la teoría del “self dialógico” de Hermans (2014) combina conceptos que, tradicionalmente, se han asociado con el espacio interno de la mente individual con lo externo a través de las relaciones con otros. La teoría se presenta como una teoría del “yo”, pero aborda la noción de identidad directamente, con un “yo” refiriéndose al yo como “conocedor”, y a la “identidad” a lo que se conoce, al sí mismo.

Es en este punto que la teoría del self dialógico (Hermans, 2001, 2014) extiende las teorías de Bakhtin para describir cómo el yo puede entenderse como un yo dialógico, compuesto de múltiples *posiciones del yo* en la *microsociedad* de la mente humana. El concepto de *posiciones del yo* vincula la noción de voz de Bakhtin con la identidad de una persona. Cada posición del yo está impulsada por sus propias intenciones, expresando a una personalidad hablante con su punto de vista e historicidad específica (Akkerman & Van Eijck, 2013). De esta forma, los movimientos de las distintas posiciones permiten construir una voz personal, facilitando el diálogo y, por ende, su posibilidad de transformación, a través de procesos de posicionamiento, contra-posicionamiento y re-posicionamiento (Monereo & Hermans, 2023). Así, las interacciones entre voces no necesariamente revelan coherencia, sino que pueden denotar contradicciones, tensiones y coaliciones entre ellas (Akkerman & Meijer, 2011; Hermans, 2001; Monereo & Hermans, 2023).

De acuerdo con Salgado y Hermans (2005), la teoría del self dialógico entiende que la multiplicidad no niega necesariamente la existencia de un yo unitario y que las *posiciones del yo* implican un proceso reflexivo en el que se tienen en cuenta otras perspectivas. Para Akkerman y Van Eijck (2013) la teoría del self dialógico combina los puntos de vista modernos y posmodernos sobre la identidad, ya que capta más plenamente el concepto de identidad en contextos intersticiales, como los planteados en esta investigación al conectar la frontera del mundo personal y profesional.

Incidentes críticos

Un incidente crítico es un evento inesperado, sorpresivo y desafiante (Del Mastro & Monereo, 2014) en donde se ponen en juego las competencias profesionales e interpersonales de los sujetos al requerirse respuestas efectivas e innovadoras (Nail et al., 2012). Los incidentes críticos interpelan y ponen en crisis a quienes los experimentan, desestabilizando su propia identidad profesional (Monereo, 2019).

Los incidentes críticos configuran una especie de síntoma que permite comprender las necesidades docentes a partir de la reflexión activa de dichos fenómenos (Valdés et al., 2012). Siguiendo a Adams y Rodríguez (2020), tomar una experiencia como un incidente crítico implica emitir un juicio de valor acerca de aquello que hacemos, implicando la atribución de significado hacia dicho evento.

Para Joshi (2018) los IC revelan las creencias y los motivos subyacentes del o de la docente, lo que refleja dilemas profesionales (Nail et al., 2012) y tensiones identitarias (Pillen et al., 2012). Así, de acuerdo con Sisson (2016) los IC aportan en la conformación de la identidad profesional y de la agencia, permitiendo aprender de estas experiencias para dar respuestas cada vez más pertinentes y estratégicas.

De esta forma, ante las situaciones descritas como incidentes críticos el sujeto está en condiciones de elaborar y asumir su self estratégico (Monereo & Badía, 2011), transformando su identidad docente al rearticular las voces de la experiencia interiorizadas, buscando las *posiciones del yo* más pertinentes para abordar los desafíos planteados (Hermans, 2014; Monereo, 2019).

Metodología

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-interpretativo, ya que su directriz es comprender las voces con las que se posicionan educadoras de párvulos experimentadas ante episodios identificados como incidentes críticos. Esta investigación se instala en una investigación más amplia de corte biográfico narrativo (Riessman, 2008), dado que explora la construcción de la identidad profesional docente a partir del abordaje de las memorias y relatos de las educadoras de párvulos.

Participantes

Las participantes se seleccionaron mediante un muestreo intencionado con base en criterios específicos (Flick, 2015), que incluyen: poseer el título de educadora de párvulos, ser educadoras experimentadas (experiencia laboral superior a cinco años) y encontrarse en la actualidad trabajando en instituciones educativas.

Se trata de 4 educadoras, de entre 31 a 43 años de edad, con más de 8 años de experiencia laboral cada una, y que laboran en Chile. Las educadoras se desempeñan en Jardines Infantiles (3) y Escuelas Básicas (1). En términos de su formación continua dos educadoras cuentan con cursos de especialización en pedagogías específicas –Montessori y Waldorf–, una con diplomado y la restante ha realizado solamente cursos breves (Tabla 1).

Tabla 1
Caracterización de las participantes

	Edad	Estudios	Zona	Modalidad	Dependencia
Francia	30	Diplomado	Centro	Escuela	Privado
Ivana	42	Esp. Waldorf	Centro Metropolitana	Jardín Infantil	Privado
María	43	Montessori	Centro Metropolitana	Jardín Infantil	Privado
Romina	31	Cursos	Centro Sur	Jardín Infantil	Pública

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos de producción de información

Como instrumento de producción de información se utilizó primeramente una entrevista semi estructurada de orientación narrativa, con un guion flexible y dinámico que permite abordar las distintas etapas de su trayectoria vital (Sarceda, 2017). Posteriormente, se llevaron a cabo entrevistas focalizadas en las cuales las educadoras identifican situaciones relevantes, calificadas como huellas biográficas (Piani, 2019), que refieren a aquellas marcas o rastros que quedan en la vida de una persona a partir de sus experiencias, vivencias y narrativas. Estos relatos se condensan en un biograma para facilitar la organización de la información. El biograma es un relato de vida acotado y co-construido que recoge “los espacios y tiempos que, desde la perspectiva actual del entrevistado, han ido configurando su vida, con la valoración actual de cada uno de ellos” (Susinos & Parrilla, 2008, p. 159), con la finalidad de adentrarse en la descripción de cada suceso. De estos relatos de huellas biográficas, se rescatan aquellas experiencias transformadoras que las participantes identificaron como incidentes críticos. La aplicación de las entrevistas se realizó de forma remota a través de la plataforma Zoom, en dos sesiones de una hora cada una.

Análisis de información

El análisis se realizó en dos etapas, primero se realizó un análisis temático siguiendo las orientaciones de Riessman (2008), considerando los principios de la teoría del self dialógico de Hermans (2014) y los lineamientos metodológicos de Lara et al. (2020), Monereo (2019) y Santamaría et al. (2013). De esta forma, se utilizan las categorías apriorísticas elaboradas por Lara et al. (2020): Situación-Problema (acto), el ámbito Relacional, Tensión, Emociones, Pensamientos/ Creencias, Voces y Agencia (ver Tabla 2).

Tabla 2
Categorías analíticas adaptadas

N.	Dimensiones	Preguntas Orientadoras
1	Situación-Problema (Acto)	¿Cuál es la situación problema que le afecta?
2	Relacional	¿Frente a quién se posiciona?
3	Tensión	¿Qué le produce tensión en esta situación problema?
4	Emociones	¿Qué emociones están involucradas?
5	Pensar-Creer	¿Qué piensa sobre la situación-problema? ¿Por qué cree que esta situación no corresponde al estándar de la profesión docente?
6	Voces	¿Qué voces están presentes en su narrativa? ¿Qué dicen esas voces?
7	Agencia (acciones para tomar conciencia)	¿Cómo se aproximó a la situación-problema? ¿Cómo la detecta y toma conciencia de ello?

Fuente: Lara et al. (2020).

En la segunda etapa del análisis, se elaboraron relaciones entre dimensiones, identificando las *posiciones del yo* en relación con otros *sujetos, creencias, emociones y voces que las sustentan*. La lectura de los incidentes permitió identificar tensiones predominantes y latentes en la narración (Pillen et al., 2012). Finalmente, a partir de la respuesta a la cuestión del biograma (¿Qué aprendiste a partir de este evento en relación con tu rol e identidad docente?), se identificaron las posiciones que las educadoras ocuparon durante el proceso. Se reconocen en este análisis las categorías de Hermans (2014): posiciones internas (I – positions), externas (voces de otros significativos en el propio relato), y exteriores o institucionales (otras voces en mí), así como la calidad de las relaciones entre ellas, es decir, *si presentan tensiones o conflictos entre ellas o no*. Estas voces, constituyen medios o herramientas culturales de los cuales el agente (principal) –la educadora– se ha valido para actuar. Finalmente, para graficar la interacción entre voces se utiliza el repertorio de posiciones personales (Hermans, 2001; Monereo, 2019).

Posteriormente, se seleccionan los temas transversales a los casos, evaluando la pertinencia de cada código y categoría, garantizando la solidez conceptual de los temas levantados. Para el proceso de análisis se utiliza el software de datos cualitativos Atlas Ti. 8 ©.

Aspectos éticos

El estudio sigue las orientaciones éticas de Noreña et al. (2012) enfocadas en la negociación, colaboración, confidencialidad y anonimato, equidad, imparcialidad y compromiso con el conocimiento. Además, se incorporan los principios de respeto por la autonomía personal de las entrevistadas y el principio de justicia, dado que es fundamental para este estudio desarrollar una escucha atenta y libre de prejuicios en las entrevistas y que las entrevistadas validen la información obtenida (Fernández, 2012). Cabe mencionar que todas las participantes fueron informadas de

los objetivos de la investigación, firmando un formato de consentimiento previamente validado por el comité de ética de la universidad.

Resultados

A continuación, se presenta el análisis de los incidentes críticos detectados por las educadoras y que se constituyen en huellas biográficas en la construcción de su identidad profesional (Figueroa-Céspedes & Guerra, 2023; Piani, 2019). Cada una identifica un incidente crítico en su trayectoria profesional, entendido como un momento complicado, de difícil manejo. Dichos incidentes se ubican temporalmente en los primeros años de su trayectoria profesional (ver Tabla 3).

Tabla 3
Incidentes críticos reportados

Educadora	Incidente crítico	Breve descripción	Etapas profesionales
Francia	En la mitad del mar con Lucas	Un niño de segundo nivel de transición (5 a 6 años) no quiere entrar a la sala de clases, Francia intenta calmarlo y el niño la golpea y la deja sangrando.	Segundo año de ejercicio
Ivana	La botella de cloro	Un niño de nivel de transición menor (4 a 5 años) toma un sorbo de cloro, que una persona del aseo dejó olvidado en la sala. Ivana debía asumir el relevo de ese nivel, ya que la educadora a cargo no estaba disponible.	Primer año de ejercicio
María	Primera experiencia profesional decepcionante	Discusión a gritos con la directora del jardín infantil en el que trabajaba. El motivo era la falta de condiciones mínimas para el funcionamiento del jardín.	Primer año de ejercicio
Romina	Conflictos de recién llegada	Discusión con la directora del jardín, en el contexto del ingreso de Romina a la institución y a la dinámica construida por directora y técnicos en educación parvularia.	Tercer año de ejercicio

Fuente: Elaboración propia.

En términos generales, se observa en las cuatro situaciones analizadas *una ruptura en el sistema de cuidados* en donde se pone en riesgo la integridad física y/o psicológica de miembros de la comunidad educativa, en especial de niños/as y educadoras. El dominio principal de las situaciones se vincula con el ámbito de las *relaciones laborales* y las formas en la que la institución educativa se dispone para ofrecer un ambiente seguro, y de cómo las educadoras se posicionan ante este requerimiento.

Una persona del aseo dejó una botella de cloro, y un niño tomó un poquito. Esto fue en un jardín particular en Providencia. Había muchos niños y poco personal, tuvimos que hacer ajustes para cubrir ese nivel y el riesgo es que pasen este tipo de situaciones. (Ivana).

Estas situaciones llevan a las educadoras a experimentar emociones de frustración y culpa, al no lograr controlar las contingencias ni actuar oportunamente, así como ira ante las situaciones observadas como injustas.

Prevalece en mí la frustración de no tener las herramientas para poder ayudar al niño. Me sentí sola en el mundo, abandonada, sin apoyo en el caso. (Francia).

Sentí rabia, porque ví malos tratos hacia las personas. (María).

En todos los casos, las educadoras *se posicionan ante la institucionalidad*, ya sea el jardín infantil o la escuela, o la figura de la dirección del establecimiento. En este caso, resulta relevante mencionar que las cuatro situaciones se dan en etapas tempranas de la vida profesional de las cuatro educadoras participantes, ya sea en la primera experiencia (Ivana y María) o en la segunda experiencia laboral (Romina y Francia). Lo anterior da lugar a una tensión *entre la identidad de una educadora en formación y una educadora profesional*.

Porque sentía que las cosas no eran como yo esperaba que fueran, como que no resultaba lo que yo quería hacer o porque no les interesaba tampoco, o sea, no es que yo no quisiera hacer las cosas, sino que ellos no tenían, no contaban con recursos materiales, entonces, yo me frustraba porque yo tenía ideas que no podía llevar a cabo. (María).

Lo anterior implica que una de las voces principales en estas narrativas sea la de una *educadora principiante*, sin experiencia y aún en proceso de aprendizaje de las claves implicadas en la relación con el trabajo. Además, emerge la noción de un *yo justo*, que ejerce una crítica ante la institución orientada por el principio de cuidado y bienestar de niños y niñas, estableciendo límites en la interacción social. Aparece *la voz profesional*, externa, huella de su aprendizaje universitario y de lo experimentado en situaciones prácticas de docencia, mostrando la necesidad de actuar bajo un sentido pedagógico. También emerge *la voz sindical*, que opera como una identificación con las problemáticas experimentadas como trabajadoras de la educación, desde una perspectiva de reivindicación de los derechos laborales. Además, se encuentra la posición exterior *institucional*, que se ve representada por la visión del jardín o escuela como un espacio de educación y cuidado, marcada por un énfasis puesto en la salvaguarda de derechos (ver Tabla 4).

Tabla 4
Voces detectadas en los incidentes críticos

Voces detectadas	Posición	Ejemplos
Yo principiante	Interna	<i>Era mi primera experiencia . . .</i> (María) <i>Prevalece en mí la frustración de no tener las herramientas para poder ayudar a Lucas . . .</i> (Francia)
Yo justo	Interna	<i>. . . si no tenían materiales, ni nada que hacer</i> (María) <i>. . . se llegó a un punto en donde era incomodo ya hasta ver a las personas con las que ocurría esta situación</i> (Romina)
Yo profesional	Externa	<i>. . . me permite darme cuenta de ciertas normas a seguir</i> (Ivana) <i>. . . especializarme en ciertas herramientas que uno pudiese adquirir y que me pudiesen ayudar</i> (Francia)
Yo sindical	Externa	<i>Si nos uniéramos... si nadie aceptara que le pagarán así . . .</i> (María) <i>Esta situación me llevó a aprender a no aceptar que te endosen culpa que no tienes.</i> (Ivana)
La institución educativa	Exterior	<i>Había muchos niños y poco personal. Tuvimos que hacer ajustes para cubrir</i> (Ivana) <i>. . . quizás yo esperé que la directora por ser directora tenía que venir a hablar conmigo . . .</i> (Romina)

Fuente: Elaboración propia.

Profundizando en la relación polifónica de las voces presentes en la narración de los incidentes críticos, la voz interna *yo principiante* conecta con inseguridades y falta de dominio ante las situaciones experimentadas, mostrándose un self permeable a las señales de inferiorización que transfiere el medio, en este caso representado por el rol de la institucionalidad.

Quizás yo aguantaba muchas cosas, porque decía no, como soy educadora, no puedo no sé, responder mal, por ejemplo, o decir que esto es así o es asá, entonces... o me enredaba mucho como en las palabras, por no querer herir al otro o a la otra. (Romina)

Por otra parte, la posición interna *yo justo*, articula las necesidades de las infancias con las propias experiencias de establecer límites en las interacciones, al observar situaciones que afectan su sentido de equidad. Este enfoque basado en la justicia social genera emociones de malestar al constatar que no se logra cumplir con los propósitos de la educación parvularia.

Me quedé con la sensación de que no había podido ayudarlo, con esa sensación me quedé. (Francia).

Sentí desesperanza, pensé que era una generalidad en los jardines esas malas prácticas y malos tratos. (María).

De esta forma, desde la externalidad emerge la *voz profesional*, posicionándose a través del reconocimiento de aquellos elementos constitutivos del *ethos* de la educadora de párvulo, desde una perspectiva agencial, responsable y activa. Esta posición está, en alianza con la *voz externa institucional*, encargada de velar por el correcto funcionamiento de la unidad educativa y, simultáneamente, en oposición hacia comportamientos abusivos y de maltrato hacia las educadoras.

Esta experiencia fue importante para mí, ya que me permite darme cuenta de ciertas normas a seguir, independiente de que esté o no a cargo . . . Aprendí también las responsabilidades que tiene cada cargo. (Ivana).

Aprendí a fortalecerme, como a sentirme segura de la persona que yo soy, de lo que sé, de lo que puedo hacer y plantearme desde ahí y no dejar que me pasen a llevar, yo creo que eso fue principalmente. (María).

En esta confrontación de posiciones, emerge, en coalición con el *yo profesional*, la voz del *yo sindical* marcado por experiencias previas al paso por la universidad (por ejemplo, experiencias de socialización política).

. . . en ese tiempo que yo venía saliendo, yo decía: –pero cómo nosotras aceptamos una cosa así, que nos paguen de esta forma. Si nos uniéramos... si nadie aceptara que le pagarán así–, pero eso es complejo y yo creo que la educadora es uno de los gremios que nunca se ha unido mucho. (María).

. . . tenían la misma mirada de mi papá como dirigente sindical, así como social, ayudaban a la gente, pero básicamente acompañaban harto a sus colegas. (Ivana).

Esta construcción narrativa da cuenta de una lucha por el reconocimiento de parte de las educadoras, siendo un aspecto transversal a las experiencias relatadas. De esta forma, la coalición entre la *voz profesional y sindical* se asocia a la posición de la jefatura como rostro visible de la institucionalidad (Ivana, Romina y Marcela) o con colegas de los equipos de integración educativa (Francia). En los cuatro casos, esta relación con la institucionalidad genera dilemas, ya que las educadoras comprenden la finalidad profesional de la práctica del cuidado, pero estableciendo límites laborales ante situaciones de maltrato o abandono de parte de su superior jerárquico o de otros colegas. Francia, por ejemplo, experimenta resignación debido a la falta de colaboración frente a una situación de riesgo. Esto revela una disminución de su agencia, en contraste con su *yo profesional*, quedando sin la capacidad de resolver o afrontar el desafiante escenario planteado por un niño que presentaba comportamientos que ponían en riesgo a la comunidad del aula.

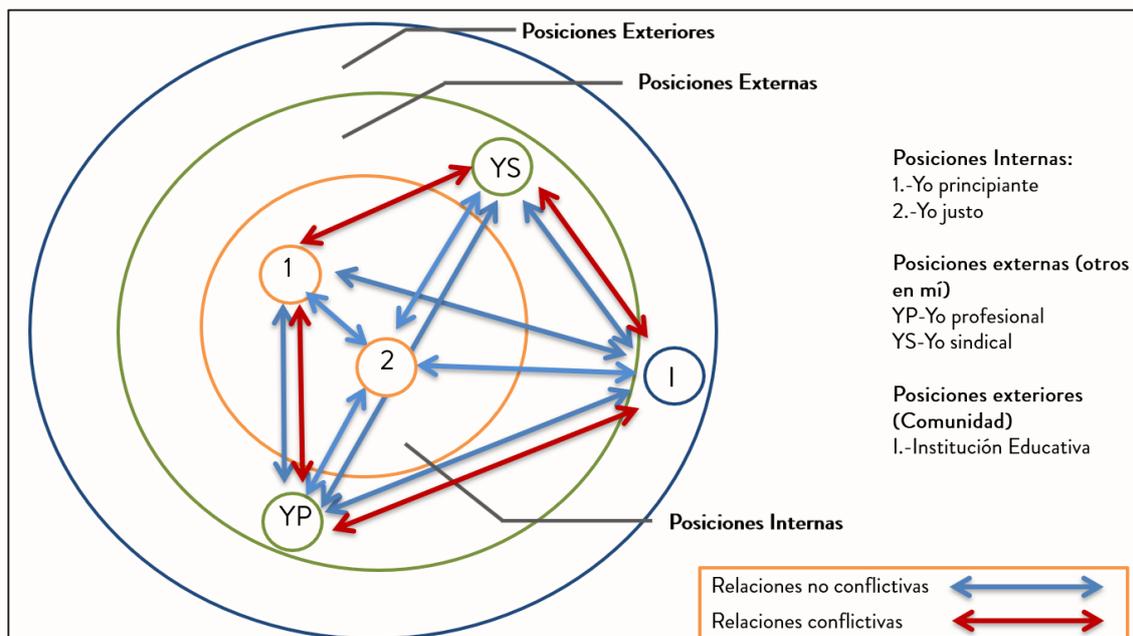
Yo quería que, en ese momento como yo por mí, en ese momento, hubiese psicóloga, asistente social, educador diferencial y neurólogo y todo, para poder ayudarlo. (Francia).

Finalmente, la posición exterior visualiza a la *institucionalidad* como un organismo que realiza una salvaguarda de derechos y está orientado a desarrollar procesos pedagógicos y de cuidado en primera infancia. Las narrativas como esta *voz institucional* se coordina con la voz *Yo justo*, que se asocia con la alteridad de la infancia, considerándola una etapa de vida que requiere entornos adecuados y, por ende, de gestiones que protejan su integridad y derecho a la educación.

... la primera experiencia fue que entré a una sala donde no había materiales para los niños, había solo algunos, había niños que mordían, y claro, si no tenían materiales, ni nada que hacer. (María)

Tenían una organización que ellas habían decidido, y yo, claro, llegué a cambiar el tema de la planificación, ver el tema de los tiempos muertos que había, cómo renovar procedimientos que no se estaban realizando como debían... No era nada más allá de lo que se pedía, pero, claro, ahí dentro los rumores se iban agrandando un poco más y eso fue lo que después aclaramos con la directora. (Romina)

Figura 1
Repertorio de posiciones personales del caso investigado



Fuente: Elaboración propia.

A modo de resumen, el Repertorio de posiciones personales (Figura 1) muestra relaciones de coalición entre el *yo principiante* y el *yo justo*, en el marco de una perspectiva centrada en la justicia, el cuidado y el acceso a la educación de las infancias. El *yo sindical* se alía con las posiciones del *yo justo* (interna) y *yo profesional* (externa), mientras se opone a la posición *yo principiante* debido a la percepción de inseguridad y postergación personal asumida al inicio de la carrera profesional, en contraste con la adopción progresiva de una noción de justicia y valor humano que las incorpora como agentes válidas en su discurso. Al mismo tiempo la *posición exterior institucional* está simultáneamente en conflicto y coalición con el *yo sindical* y el *yo profesional*, dando cuenta de una alianza con los principios de cuidado hacia las infancias, pero demandando reconocimiento y valoración como trabajadoras.

Discusión y conclusiones

En los cuatro incidentes críticos identificados por las educadoras, se recogen situaciones en el contexto de entrada al campo laboral en el que las educadoras muestran una identidad aún frágil, permeable a las señales de inferiorización que transfiere el medio, en este caso representado por las voces de la institucionalidad, directora o equipos de apoyo. En este sentido, a partir del análisis desarrollado desde la teoría del Self Dialógico (Hermans, 2014) se logran configurar distintas *posiciones del yo* que se encuentran en un determinado contexto laboral e interactúan entre sí (Akkerman & Meijer, 2011).

Las voces *yo principiante* y *yo justo*, ponen un foco en la dimensión personal, la que es equilibrada con posiciones *yo profesional* y *yo sindical*, utilizadas de forma predominante por las educadoras para comprender los incidentes relatados. Estas voces se manifiestan como estructurantes, ya que organizan las otras *posiciones del yo*, buscando mantener integrado el self y orientándose a la agencia activa. De acuerdo con el análisis realizado, la *voz profesional* contribuiría a establecer contrapuntos dialógicos en la práctica pedagógica, al facilitar la construcción de estrategias con un nivel adecuado de agencia y desde una perspectiva formativa, dando pie a procesos de identificación con aquellos elementos constitutivos del ethos de la educación infantil. En este sentido, se observa una articulación entre procesos de identificación con el rol profesional y los procesos de identización en términos de la experiencia particular de cada educadora (Gohier et al., 2001). Lo anterior muestra que las subjetividades y mundos de vida de las educadoras, asociadas a experiencias en sus contextos familiares o comunitarios, las hace desplegar posiciones que dan cuenta de una ética del cuidado (Gilligan, 1985) y de un enfoque de justicia social (Kamenarac, 2019).

Los incidentes analizados están asociados a una ruptura en el sistema de cuidados en donde se pone en riesgo la integridad física y/o psicológica de miembros de la comunidad educativa, en especial de niños/as y educadoras. La ética del cuidado (Gilligan, 1985) es un buen marco para comprender la emergencia de la *voz profesional*, ya que da cuenta de una responsabilidad social que busca el bienestar de niños y niñas y sus comunidades como reflejo de las próximas generaciones, abogando por las diferencias y la benevolencia como matriz de los vínculos sociales y el juicio ético. Esta expectativa se alinea con la conceptualización del rol como activistas defensoras (Kamenarac, 2019) que revelan las educadoras en sus relatos, desde el deseo de preservar buenas condiciones para el aprendizaje y desarrollo de las infancias. En este proceso narrativo, las educadoras reflexionan acerca de sus experiencias personales, asumiendo su responsabilidad como docentes (Moloney et al., 2019; Scherr & Johnson, 2017), al mismo tiempo, que ejercen una posición de resistencia ante la opresión que enfrentan en sus instituciones (Sisson, 2016).

El dominio principal de las situaciones se vincula con el ámbito de las *relaciones laborales* y las formas en la que la institución educativa se dispone para ofrecer un ambiente seguro, y de cómo las educadoras se posicionan ante este requerimiento. Desde este lugar emerge el *yo sindical*, con una visión política y reivindicativa (Kamenarac, 2019; Osgood, 2006), sobre la base del principio de la no-violencia (Gilligan, 1985). Se rescata el potencial que tiene la *voz sindical* como herramienta para superar la noción de abnegación y sacrificio como fuente vocacional, transitando hacia un enfoque de reconocimiento y justicia laboral del quehacer de las educadoras (Poblete, 2018). Siguiendo a Monereo y Hermans (2023), esta voz asume una “*We-Position*” o “Posición del nosotros”, al representar una posición colectiva expresada en una voz coral utilizada por las educadoras.

Los incidentes críticos analizados constituyen huellas biográficas en la trayectoria de las educadoras (Figueroa-Céspedes & Guerra, 2023; Piani, 2019), evidenciando como abordan una sensación de indefensión ante las normas de presión colectiva (interiorizadas y representadas por el otro que participa de la disputa), especialmente cuando se considera el bienestar de la infancia

(Melasalmi & Husu, 2018). En efecto, las emociones experimentadas se asocian a frustración y culpa, dando pie a tensiones identitarias (Pillen et al., 2012) vinculadas a la transición entre estudiante de pregrado y profesional de la educación, con una ruptura de la visión idealizada de ser docente. Además, se observa una expectativa frustrada en torno a la institución educativa como un espacio de cuidado y desarrollo humano, en contraste a lo que observan en estos incidentes. Estas tensiones permiten reflexionar acerca de las condiciones de trabajo docente (Arteaga et al., 2018), y la adopción de una *identidad sacrificial* (Poblete, 2018), *maternal* (Dalli, 2008), y *feliz* (Muñoz-Zamora et al., 2022), y la experiencia de un *optimismo cruel* (Fairchild & Mikuska, 2021) como representaciones de la labor en el nivel de educación infantil. A partir del análisis de los relatos de las educadoras, se considera necesario abordar las primeras experiencias laborales desde una perspectiva formativa, dado que resultan momentos relevantes en la construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos (Robinson et al., 2018).

Así, emerge el nivel institucional ante el cual las educadoras se posicionan. Esta situación refleja la lucha por el reconocimiento que enfrentan las educadoras como un elemento transversal de su construcción identitaria (Figueroa-Céspedes et al., 2022a; Poblete, 2018), comprendiendo retrospectivamente la finalidad profesional de la práctica del cuidado y estableciendo, paralelamente, límites laborales ante el maltrato o abandono de parte de su superior jerárquico o del resto del equipo. En este sentido, se plantea la necesidad de abordar procesos de alfabetización micropolítica (Kelchtermans & Vanassche, 2017; Silva-Peña et al., 2019) que permitan a las educadoras comprender las dinámicas de poder y su relación con la vida institucional desde una perspectiva práctica.

De acuerdo con lo revisado, el análisis de las voces que participan en la construcción identitaria permite identificar desafíos para la formación inicial y el desarrollo profesional continuo de las educadoras de párvulos, al tiempo que orienta nuevas formas de conducir dichos procesos (Akkerman & Meijer, 2011). Por ejemplo, un aspecto relevante por considerar es la baja conexión con *voces académicas* como autores y docentes influyentes, observada en el presente estudio. Esta cuestión puede vincularse con la preponderancia de discursos basados en la experiencia personal (Badia & Becerril, 2016; Lara et al., 2020) o en el sentido común (Pessoa et al., 2017). Esto se relaciona a los hallazgos de Alliaud (2002, 2017) respecto a las limitaciones que tiene la formación docente para resignificar los saberes construidos en la biografía escolar y la relevancia de integrar la experiencia y el conocimiento formalizado en la construcción de saber pedagógico.

De esta forma, el análisis realizado desde la teoría del self dialógico (Hermans, 2014) resalta la necesidad de incorporar en la formación docente y en el desarrollo profesional una mirada de construcción identitaria. Lo anterior debe realizarse a partir de la incorporación de metodologías narrativas y críticas, que permitan examinar cómo se entrelazan la experiencia personal y la formación docente, generando un vínculo entre los planos intrapsicológicos e interpsicológicos de este análisis del self de las educadoras. Por lo mismo, se debiera promover una formación sustentada en prácticas de indagación contextualizadas y basadas en evidencias (Lara et al., 2020), dispositivos de análisis reflexivo y comunitario de las prácticas, de forma de construir conocimiento pedagógico relevante (Alliaud, 2017; Figueroa-Céspedes & Guerra, 2023; Guevara, 2019) que facilite la agencia personal y colectiva de los equipos pedagógicos (Melasalmi & Husu, 2018). Además, es preciso revitalizar el trabajo pedagógico inspirado en la investigación-acción como recurso para abordar la brecha entre teoría y práctica (Guerra & Figueroa-Céspedes, 2018).

En conclusión, el análisis de posiciones personales se revela como un método útil para explorar las tensiones que las educadoras y educadores experimentan al interior de las instituciones educativas, lo que a su vez brinda herramientas para comprender la micropolítica institucional y su impacto en la transformación de las prácticas docentes. Futuras investigaciones podrían abocarse al análisis de educadoras/es en formación y educadoras/es principiantes, con el fin de

comprender el dinamismo de la construcción identitaria durante esta etapa crucial de su formación y desarrollo profesional.

Además, es esencial asumir el desafío planteado por Santamaría et al. (2013) de articular la dimensión “micro” ligada a la experiencia y a las voces con la dimensión “macro”, asociada a contextos de producción, culturas y políticas. Esta integración permite alcanzar una perspectiva situada sobre las experiencias de las educadoras en su desarrollo profesional, permitiendo una comprensión más holística de su labor. Cabe señalar que, si bien la investigación cualitativa profundiza en la complejidad de los fenómenos de estudio, presenta limitaciones en cuanto a la generalización de sus resultados, situación que puede ser contrarrestada utilizando modelos mixtos y ampliando las muestras de trabajo en futuros estudios.

Referencias

- Adams, M., & Rodriguez, S. (2020). Using critical incidents to investigate teacher preparation: A narrative inquiry. *Teachers and Teaching*, 26(5-6), 460-474. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1863209>
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. (2011) A dialogical approach towards conceptualizing teacher identity. *Teachers and Teacher Education*, 27(2), 208-319. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X10001502>.
- Akkerman, S. F., & Van Eijck, M. (2013). Re-theorising the student dialogically across and between boundaries of multiple communities. *British Educational Research Journal*, 39(1), 60-72. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.613454>
- Alliaud, A. (2002). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”: Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-11. <http://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- 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/10.1177/1463949118768356>
- Arteaga, P., Hermosilla-Ávila, A., Mena, C., & Contreras, S. (2018). Una mirada a la calidad de vida y salud de las educadoras de párvulos. *Ciencia & Trabajo*, 20(61), 42-47. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492018000100042>
- Badia, A., & Becerril, L. (2016). Renaming teaching practice through teacher reflection using critical incidents on a virtual training course. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 224-238. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143146>
- Bakhtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bakhtin, M. (2010). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Dalli, C. (2002). Constructing identities: Being a “Mother” and being a “Teacher” during the experience of starting childcare. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/13502930285208971>
- Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: Towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(1), 171-185.
- Davis, B., & Degotardi, S. (2015). Who cares? Infant educators’ responses to professional discourses of care. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1733-1747. <http://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028385>
- Del Mastro, C., & Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 3-20.

- Dubar, C. (2000). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin
- Fairchild, N., & Mikuska, E. (2021). Emotional labor, ordinary affects, and the early childhood education and care worker. *Gender, Work & Organization*, 28(3), 1177-1190. <https://doi.org/10.1111/gwao.12663>
- Fernandes, V. L., & Tonatto-Zibetti, M. L. (2022). Concepções de docentes de Educação Infantil e suas implicações para a atividade de ensino. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 14(34), 398-423. <https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1246>
- Fernández, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación*, (4), 11-36. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/82/145
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P., & Madrid, A. (2022a). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educacional*, 61(2). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1225>
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P., & Madrid, A. (2022b). Ser educadora de párvulos en tiempos de incertidumbre: Desafíos para su desarrollo profesional en contexto COVID-19. *Ciencias Psicológicas*, 16(2). <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2692>
- Figueroa-Céspedes, I., & Guerra, P. (2023). Huellas biográficas de educadoras de párvulos en su formación inicial docente: Narrativas de la construcción de la identidad profesional. *Education Policy Analysis Archives*, 31(87). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7657>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de L'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>.
- Grau, V., Preiss, D., Strasser, K., Jadue, D., Müller, M., & Lorca, A. (2019). *Juego guiado y educación parvularia: Propuestas para una mejor calidad de la educación inicial* (Propuestas para Chile, 251). Mineduc.
- Guerra, P., & Figueroa-Céspedes, I. (2018). Action-research and early childhood teachers in Chile: analysis of a teacher professional development experience. *Early Years*, 38(4), 396-410. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1288088>
- Guevara, J. (2019). *Transmitir el oficio de enseñar: La formación de docentes para el nivel inicial*. TeseoPress.
- Hermans, H. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, (7), 243-281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Hermans, H. (2014). Self as a society of I-positions: A dialogical approach to counseling. *The Journal of Humanistic Counseling*, 53(2), 134-159. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1939.2014.00054.x>
- Joshi, K. R. (2018). Critical incidents for teachers' professional development. *Journal of NELTA Surkhet*, (5), 82-88. <https://doi.org/10.3126/jns.v5i0.19493>
- Kamenarac, O. (2019). *Discursive constructions of teachers' professional identities in early childhood policies and practice in Aotearoa New Zealand: Complexities and contradictions* (Doctoral dissertation, The University of Waikato).
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2017). Micropolitics in the education of teachers: Power, negotiation, and professional development. In J. Clandinin, & J. Husu, *The Sage handbook of research on teacher education* (pp. 441-456). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526402042>
- Lara, B., Henríquez, V., & Villarroel, Y. (2020). Voces en la identidad de estudiantes de profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(39), 213-223. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939lara-subiabre12>

- López, T., Castillo, C., Taruman, J. & Urzúa, A. (2021). Prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje: Un estudio de casos múltiples en educación infantil. *Revista Educación*, 45(1), 1-15.
<https://www.redalyc.org/journal/440/44064134014/html>
- Melasalmi, A., & Husu, J. (2018). A narrative examination of early childhood teachers' shared identities in teamwork. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(2), 90-113. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1389786>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2017). *Hoja de ruta: Definiciones de política para una educación parvularia de calidad*. Mineduc.
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2018). *Bases Curriculares de la educación parvularia*. Mineduc.
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2019). *Información relevante Carrera Docente – Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2021). *Informe de caracterización de la Educación Parvularia 2020. Cierre. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de educación parvularia en Chile*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Moloney, M. (2010). Professional identity in early childhood care and education: Perspectives of pre-school and infant teachers. *Irish Educational Studies*, 29(2), 167-187.
<https://doi.org/10.1080/03323311003779068>
- Moloney, M., Sims, M., Rothe, A., Buettner, C., Sonter, L., Waniganayake, M., Opazo, M., Calder, P., & Girlich, S. (2019). Resisting neoliberalism: Professionalisation of early childhood education and care. *Education*, 8(1), 1-10. <http://doi.org/10.11648/j.ijeeedu.20190801.11>
- Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity: Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, (20), 4-13.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Monereo, C., & Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. In C. Monereo, & J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en psicología de la educación: Necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-75). Narcea.
- Monereo, C., & Hermans, H. (2023). Education and dialogical self: State of art (Educación y yo dialógico: estado de la cuestión). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(3), 1-47.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2201562>
- Monereo, C., & Pozo, J. (2014). *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites*. Narcea.
- Muñoz-Zamora, G., Silva-Peña, I., Martínez-Núñez, M. D., & Dobbs-Díaz, E. (2022). La educadora feliz: Imaginario en estudiantes de educación parvularia. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artículo e09303.
<https://doi.org/10.1590/198053149303>
- Nail, O., Gajardo, J., & Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76.
<http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Osgood, J. (2006). Professionalism and performativity: The feminist challenge facing early years practitioners. *Early Years*, 26(2), 187-199. <https://doi.org/10.1080/09575140600759997>
- Pardo, M. (2019). *Formación de educadoras de párvulos en Chile: Profesionalismo y saber identitario en la evolución de los planes de estudios, 1981-2015* (Tesis de Doctorado. Universiteit Leiden).
- Pardo, M., & Opazo, M. J. (2019). Resisting schoolification from the classroom: Exploring the professional identity of early childhood teachers in Chile. *Culture and Education*, (31), 1-26.
<http://doi.org/10.1080/11356405.2018.1559490>

- Pessoa, C.T., Tessaro, N. S., Oliveira, C. C., & Vieira, A. (2017). Concepções de educadores infantis sobre aprendizagem e desenvolvimento: análise pela psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, (21), 147-156. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121093>
- Piani, M. (2019). Huellas biográficas de experiencias educativas en la conformación de subjetividades políticas. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 207-224.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2012). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660–678. <http://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Pinzón, L. (2016). Romper estereotipos de género en la identidad profesional docente: Una propuesta de paz. *Educación y Ciudad*, (31), 71-81. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1610>
- Poblete, X. (2018). Performing the (religious) educator's vocation: Becoming the "good" early childhood practitioner in Chile. *Gender and Education*, 32(8), 1072-1089. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1554180>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage
- Robinson, M., Tejada, J., & Blanch, S. (2018). ¿Cómo construyen su identidad las educadoras de párvulos principiantes? Una mirada desde diferentes realidades educativas. *Perspectiva Educativa*, 57(3), 104-130. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.766>
- Rubilar, F., & Guzmán, D. (2021). Procesos inclusivos de la educación parvularia desde la mirada de agentes educativas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-28. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42517>
- Salgado, J., & Hermans, H. (2005) The return of subjectivity: From a multiplicity of selves to the dialogical self. *E-Journal of Applied Psychology: Clinical section*, (1), 3-13. <http://doi.org/10.7790/ejap.v1i1.3>
- Santamaría, A., Cubero, M., del Mar Prados, M., & Manuel, L. (2013). Posiciones y voces ante el cambio coeducativo: La construcción de la identidad del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 27-41. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350003.pdf>
- Sarceda, C. (2017). La construcción de la identidad docente en educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, (30), 281-300. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.016>
- Scherr, M., & Johnson, T. (2017). The construction of preschool teacher identity in the public-school context. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1-11. <http://doi.org/10.1080/03004430.2017.1324435>
- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C., & González-García, G. (2019). Alfabetización micropolítica: Un desafío para la formación inicial docente. *Educação & Sociedade*, 40, Artículo e0190331. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190331>
- Sisson, J. H. (2016). *The significance of critical incidents and voice to identity and agency*. *Teachers and Teaching*, 22(6), 670–682. <http://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158956>
- Susinos, T., & Parrilla, Á. (2008) Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(2), 157-171. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160212.pdf>
- Tornero, B., Ramaciotti, A., Truffello, A., & Valenzuela, F. (2015). Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos. *Educación y Educadores*, 18(2), 261-283. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83441028005.pdf>
- Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: Las prácticas de clase y el camino a la mejora Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50, 40-62. <https://doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013.4>
- Valdés, M., & Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: La identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6(2), 193-208. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8.pdf>

- Vergara, M. (2014). La identidad de la educadora infantil: Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes*, 1(41), 111-120. <https://doi.org/10.17227/01212494.41pys111.120>
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198). Springer.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción Mediada*. Visor.

Nota sobre la autoría

Ignacio Figueroa-Céspedes coordinó el desarrollo de la totalidad del artículo, incluyendo la conceptualización de la investigación y la confección del marco teórico, el diseño metodológico, el análisis de resultados y la discusión, siendo responsable de la elaboración del manuscrito y su revisión final. Paula Guerra Zamora colaboró en la conceptualización de la investigación, el diseño metodológico y la redacción y revisión final del artículo.

Disponibilidad de datos

Los datos no pueden ser compartidos públicamente debido a que se derivan de entrevistas cualitativas que contienen información personal de las entrevistadas, la cual está protegida por el consentimiento informado.

Cómo citar este artículo

Figueroa-Céspedes, I., & Guerra Zamora, P. (2023). Voces en la identidad docente de educadoras de párvulos experimentadas. *Cadernos de Pesquisa*, 53, Artículo e10014. <https://doi.org/10.1590/1980531410014>