

# CUIDANDO ENTRE RIESGOS: VOCES QUE CONSTRUYEN LA IDENTIDAD DOCENTE DE UNA MAESTRA DE EDUCACIÓN INFANTIL ANTE UN INCIDENTE CRÍTICO<sup>1</sup>

CARING BETWEEN RISKS: VOICES THAT CONSTRUCT THE TEACHING IDENTITY OF AN EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHER IN RESPONSE TO A CRITICAL INCIDENT

*Ignacio Figueroa-Céspedes*

*Académico, Universidad Diego Portales*

*Doctor en Educación*

*Santiago, Chile*

[ignacio.figueroa@mail.udp.cl](mailto:ignacio.figueroa@mail.udp.cl)

ORCID: [0000-0002-2756-1831](https://orcid.org/0000-0002-2756-1831)

*Esteban Fica-Pinol*

*Investigador Adjunto, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación<sup>2</sup>*

*Licenciado en Psicología*

*Santiago, Chile*

[esteban.fica2025@umce.cl](mailto:esteban.fica2025@umce.cl)

ORCID: [0000-0002-7142-0825](https://orcid.org/0000-0002-7142-0825)

*Ana Clara Ventura*

*Académica, CONICET/Universidad Abierta Interamericana*

*Doctora en Psicología*

*Buenos Aires, Argentina*

[AnaClara.Ventura@uai.edu.ar](mailto:AnaClara.Ventura@uai.edu.ar)

ORCID: [0000-0003-1721-0023](https://orcid.org/0000-0003-1721-0023)

**Resumen:** Este artículo examina la construcción de la identidad profesional docente de Ivana, educadora de párvulos chilena, a partir de un incidente crítico ocurrido al inicio de su trayectoria profesional -la ingesta accidental de un sorbo de cloro (hipoclorito de sodio) por un niño-. Con una orientación biográfico-narrativa, se produjeron datos mediante entrevistas semiestructuradas, biogramas y *journey plots*; se realizó un análisis temático guiado por la Teoría del *Self* Dialógico. Los hallazgos muestran una ecología de posiciones del yo en tensión y coalición —“yo funcionaria novel”, “yo profesional”, “yo

<sup>1</sup> Se declara el uso de herramientas IA (ChatGPT versión GPT-5, OpenAI y Scispace) con el objetivo de revisión editorial y traducción idiomática. Las decisiones finales sobre el contenido, su interpretación y la versión definitiva del manuscrito son de responsabilidad exclusiva de los autores.

<sup>2</sup> Doctorando en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

**Fecha recepción:** 27 de mayo de 2025

**Fecha aceptación:** 13 de octubre de 2025

**DOI:** 10.5354/2735-7279.2025.82478



sindical”, “yo directora” y “voz institucional”— y describen cómo la voz sindical opera como posición promotora, reconfigurando la atribución de responsabilidad desde la culpabilización individual hacia condiciones organizacionales y normativas. El incidente actúa como punto de inflexión y condensador biográfico, visibiliza tensiones entre cuidado, justicia y gestión del riesgo, habilitando un posicionamiento crítico que transforma afectos disruptivos (culpa, rabia) en responsabilidad situada y agencia. Se discuten implicancias para liderazgos transformadores, entornos de trabajo equitativos y formación centrada en reflexión crítica, justicia social y corresponsabilidad.

**Palabras Claves:** identidad profesional docente, educación inicial, incidente crítico, self dialógico.

**Resumo:** Este artigo examina a construção da identidade profissional docente de Ivana, uma educadora infantil chilena, a partir de um incidente crítico ocorrido no início de sua trajetória profissional — a ingestão acidental de um gole de cloro (hipoclorito de sódio) por uma criança. Com uma orientação biográfico-narrativa, os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, biogramas e journey plots, e analisados por meio de uma análise temática guiada pela Teoria do Self Dialógico. Os resultados revelam uma ecologia de posições do eu em tensão e coalizão — “eu funcionária iniciante”, “eu profissional”, “eu sindical”, “eu diretora” e “voz institucional” — e descrevem como a voz sindical opera como posição promotora, deslocando a atribuição de responsabilidade da culpabilização individual para as condições organizacionais e normativas. O incidente atua como ponto de inflexão e condensador biográfico, tornando visíveis tensões entre cuidado, justiça e gestão do risco, e possibilitando um posicionamento crítico que transforma afetos disruptivos (culpa, raiva) em responsabilidade situada e agência. Discutem-se implicações para lideranças transformadoras, ambientes de trabalho equitativos e uma formação docente centrada na reflexão crítica, justiça social e corresponsabilidade.

**Palavras-chave:** identidade profissional docente, formação inicial, incidente crítico, self dialógico.

**Abstract:** This article examines the construction of the professional teaching identity of Ivana, a Chilean early childhood educator, based on a critical incident that occurred at the beginning of her professional trajectory —when a child accidentally ingested a sip of bleach (sodium hypochlorite). With a biographical-narrative orientation, data were generated through semi-structured interviews, biograms, and journey plots, followed by a thematic analysis guided by Dialogical Self Theory. The findings reveal an ecology of I-positions in tension and coalition—“I as a novice employee” and the voices of “I as a professional”, “I as a unionist”, “I as a principal”, and the “institutional voice”—and show how the union voice operates as a promoter position, shifting the attribution of responsibility from individual blame towards organisational and regulatory conditions. The incident functions as a turning point and biographical condenser, making visible tensions between care, justice, and risk management, and enabling a critical stance that transforms disruptive affects (guilt, anger) into situated responsibility and agency. Implications are discussed for transformative leadership, equitable working environments, and teacher education focused on critical reflection, social justice, and shared responsibility.

**Keywords:** professional teaching identity, early childhood education, critical incident, dialogical self.

## INTRODUCCIÓN

¿Qué define a quienes ejercen la docencia en educación infantil o parvularia? Más allá de un inventario de saberes técnicos, la Identidad Profesional Docente (IPD) se configura como un proceso múltiple, dinámico y situado a lo largo de la trayectoria biográfica, en diálogo con contextos socioculturales e institucionales (Beijaard et al., 2022; Gohier et al., 2001). Este proceso implica un intercambio constante entre experiencias personales, expectativas sociales y demandas organizacionales, lo que refuerza su carácter multidimensional y complejo (Akkerman y Meijer, 2011; Weise y Rojas-Sasso, 2024). En escenarios marcados por la desigualdad, comprender cómo el profesorado de educación infantil enfrenta tensiones, reinterpreta su experiencia y redefine su rol es clave para mejorar la calidad y fortalecer la formación docente (Guevara, 2019).

Ahora bien, lo que la teoría define como proceso situado se despliega en condiciones concretas que lo habilitan o lo restringen. La evidencia muestra que la educación infantil produce efectos sostenidos en aprendizaje y bienestar, demandando docentes con herramientas sólidas para implementar una educación integral (Ancheta, 2016; Cumming y Wong, 2019; Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2018, 2019; Shuey y Kankaraš, 2018; Sisson, 2016). Sin embargo, la construcción de la IPD se resiente ante la precariedad laboral —bajos salarios, sobrecarga y estrés— que erosiona la autoevaluación profesional (Arteaga et al., 2018; Fairchild y Mikuska, 2021) y ante lógicas gerencialistas que subordinan la autonomía y la reflexión a la eficiencia y la estandarización, generando crisis identitarias y expectativas contradictorias (Kamenarac, 2022; Menon et al., 2024; Pardo y Adlerstein, 2024). Aunque se han impulsado enfoques inclusivos, persisten vacíos en la formación inicial para integrar críticamente educación y cuidado, lo que exige programas pedagógicos que fortalezcan la autonomía profesional y la toma de decisiones situada (Concha-Díaz et al., 2024; Falabella et al., 2024; Guerra et al., 2020). En consecuencia, el desafío no es solo desarrollar competencias, sino comprender cómo, en la práctica real de los centros educativos, se negocian reconocimiento y agencia y cómo esas negociaciones reconfiguran la IPD, núcleo empírico que orienta este estudio.

El presente estudio examina el proceso de construcción identitaria de una educadora chilena experimentada a partir de un incidente crítico (IC) ocurrido al inicio de su trayectoria profesional. A partir de la Teoría del *Self* Dialógico (Hermans, 2001, 2014; Monereo y Hermans, 2023), se indaga cómo la docente reflexiona y se posiciona frente al evento, integrando voces internas, externas y exteriores en diálogo con valores y contextos. Por voces entendemos perspectivas o discursos que circulan en y alrededor del *self* (propios, ajenos o sociales); por posiciones del yo (*i-positions*) nos referimos al lugar relacional y valorativo desde el cual el sujeto se sitúa para hablar y actuar, jerarquizando esas voces y orientando su agencia en la situación (Hermans, 2001, Hermans y Hermans-Konopka, 2010). Esta lente ofrece una lectura dinámica y ética de la praxis y de las tensiones identitarias, y subraya la práctica reflexiva y el desarrollo

profesional como derechos para fortalecer la profesión docente (Hostettler, 2023; Irvine et al., 2023).

En este marco, los IC se comprenden como experiencias desestabilizadoras que hacen aflorar creencias, valores y motivaciones, constituyéndose como contextos propicios para el despliegue de reconfiguraciones identitarias (Figueroa-Céspedes, 2024; Monereo, 2023). En tanto escenas-límite acotadas en tiempo y espacio, detonan conflictos inter e intrapersonales que impulsan la reflexión crítica y el desarrollo profesional (Briones et al., 2022; Henry y Mollstedt, 2021). Si bien internacionalmente los IC se han empleado para analizar la IPD en docentes en ejercicio, en Chile la evidencia se concentra en docentes en formación o noveles, generando un vacío sobre educadoras experimentadas, especialmente respecto del diálogo interno y la reflexividad (Briones et al., 2022; Cabrera et al., 2020; Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023b; Figueroa-Céspedes, 2024; Robinson et al., 2021; Sisson, 2016).

Ante este vacío, resulta pertinente un diseño de caso único narrativo dado que aporta densidad contextual permitiendo indagar en los movimientos posicionales del yo ante un IC (posicionamientos y contra-posicionamientos) difíciles de captar con diseños extensivos (Hermans, 2001, 2014; Monereo y Hermans, 2023). Esta distinción permite vincular dichos movimientos con juicios ético-pedagógicos, ofreciendo mayor poder explicativo sin exceder el alcance del estudio.

Además, la lectura biográfico-retrospectiva facilita identificar factores de retención profesional y posiciona la reflexión crítica como palanca de trayectorias significativas, orientadas a una educación infantil más equitativa, sostenible y centrada en el bienestar (González-Escobar et al., 2020; Schaack et al., 2021). En coherencia con ello, el presente estudio se alinea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible [ODS] 4 referido a educación inclusiva, equitativa y de calidad, al aportar evidencia situada sobre condiciones que favorecen aprendizaje y bienestar en la primera infancia, y reconocer a las educadoras como agentes de cuidado, educación y justicia social (UNESCO, 2024).

De esta forma, el presente estudio busca indagar:

¿Con qué voces se posiciona una educadora de educación infantil frente a un IC significativo? Y, ¿Cómo se articulan esas voces en el relato de la educadora?

A continuación, se brindan precisiones conceptuales sobre los ejes del presente estudio: i) la IPD y educación infantil, ii) la IPD desde una perspectiva dialógica, y, iii) la Teoría del Self Dialógico y su relación con la IPD y los incidentes críticos.

### ***Identidad profesional docente y educación infantil***

La IPD es un proceso dinámico y multidimensional que integra aspectos psicológicos y sociológicos, configurándose en la intersección entre las percepciones personales y las representaciones sobre la profesión (Gohier et al., 2001). Este fenómeno, complejo y social por naturaleza, se caracteriza por su multiplicidad y discontinuidad, desarrollándose tanto de manera individual como colectiva a través de interacciones significativas que nutren la narrativa personal de cada docente (Akkerman y Meijer, 2011; Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023ab). La construcción de la IPD requiere

un diálogo constante entre teoría y práctica, integrando saberes pedagógicos con experiencias profesionales para fortalecer su desarrollo (Flores et al., 2022). En este proceso, las voces provenientes de la formación académica, la práctica docente y las políticas públicas se entrelazan, generando una identidad en constante evolución que se construye a partir de la aceptación o resistencia a los discursos externos (Akkerman y Meijer, 2011; Monereo y Pozo, 2014).

En coherencia con lo anterior, el cuidado y la justicia se sitúan como ejes normativos y relacionales de la identidad profesional docente en educación infantil. El cuidado remite a la responsabilidad ético-pedagógica por el bienestar integral de las niñas y de las comunidades educativas, mientras que la justicia alude a la creación de condiciones equitativas de reconocimiento, distribución y participación; en conjunto, ambos ejes orientan la agencia docente y enmarcan la valoración social de su trabajo (Fairchild y Mikuska, 2021; Fraser, 2000; Shapira-Lishchinsky, 2011). En este trabajo, el cuidado se entiende como una práctica situada y relacional, al servicio del derecho a aprender, que articula reconocimiento, anticipación y gestión del riesgo con condiciones organizacionales necesarias y justas (Ancheta, 2016; Fairchild y Mikuska, 2021; Mineduc, 2018; Falabella et al., 2024; Figueroa-Céspedes, 2024; Irvine et al., 2023; Shapira-Lishchinsky, 2011).

Por otra parte, se ha destacado la importancia de considerar la subjetividad de los mundos de vida del profesorado para comprender la construcción de su IPD. Este proceso ha implicado una transición desde un enfoque asistencialista hacia un rol profesional más consolidado (Falabella et al., 2024; Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023a; Guevara, 2019). En este proceso, la construcción de la IPD en la educación infantil se configura como una dinámica constante de reflexión y negociación sobre su práctica y rol, influenciada por experiencias personales, contextos institucionales y políticas educativas (Figueroa-Céspedes, 2023; Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023a; Robinson et al., 2021). En este contexto, la feminización de este nivel educativo se presenta como una característica global, con una histórica asociación del rol docente al imaginario de mujer-madre, lo cual condiciona la construcción de la IPD de las educadoras, perpetuando ideales de sacrificio y postergación (González y Torres, 2022; Muñoz-Zamora et al., 2022; Poblete, 2018).

A nivel internacional, estudios como el de Irvine et al. (2023) revelan que el profesorado de educación infantil a menudo minimiza la importancia de su labor reflexiva y activa en el cuidado y aprendizaje de las niñas, y experimentan un aislamiento que limita su reconocimiento profesional. Asimismo, este colectivo se enfrenta a desigualdades laborales y diferencias de opinión sobre la práctica educativa, lo que afecta su IPD (Arteaga et al., 2018; Fairchild y Mikuska, 2021). Este contexto, emocionalmente demandante, obliga al profesorado del nivel a navegar por las estructuras de poder dentro de las instituciones educativas (Figueroa-Céspedes, 2024; Kelchtermans y Vanassche, 2017), contribuyendo así a la construcción de una IPD que va más allá de lo técnico, abordando las dimensiones micropolíticas y emocionales del ejercicio docente (Beijaard et al., 2022; Fairchild y Mikuska, 2021; Figueroa-Céspedes, 2024; Silva-Peña et al., 2019). En este sentido, Fairchild y Mikuska (2021) describen cómo el trabajo emocional, al ser conceptualizado bajo una óptica maternal, queda

invisibilizado y desvalorizado, lo que agrava el desgaste emocional de los equipos de aula.

La construcción de la IPD en educación infantil enfrenta tensiones significativas derivadas de políticas educativas que, en ocasiones, adoptan un enfoque prescriptivo y homogéneo. Estas políticas limitan la agencia y creatividad del profesorado mediante la implementación de modelos gerencialistas y de rendición de cuentas, además de fomentar dinámicas de escolarización temprana (Carrasco-Aguilar et al., 2023; Kamenarac, 2022; Moloney et al., 2019; Pardo y Opazo, 2019). Sin embargo, investigaciones recientes destacan que el activismo gremial puede profundizar la profesionalización docente al desafiar estas dinámicas restrictivas, aunque dicho activismo también enfrenta tensiones por los sistemas de estandarización imperantes (Menon et al., 2024; Opazo et al., 2024; Pardo y Adlerstein, 2024). En este contexto, Shapira-Lishchinsky (2011) enfatiza la importancia de construir espacios laborales basados en la justicia y el cuidado, como pilares fundamentales para el progreso del nivel. De esta forma, la IPD en educación infantil constituye un campo estratégico para avanzar hacia la equidad, la autonomía y la valoración del rol docente en un escenario global cada vez más desafiante.

### ***Identidad profesional docente desde una perspectiva dialógica***

Desde una perspectiva dialógica, la IPD se comprende como un *self* en permanente construcción: un proceso continuo en el que las narrativas que sostienen la práctica emergen, se negocian y se transforman. La dialogicidad —en la línea de Bakhtin (1981) y de su recepción sociocultural en Wertsch (1993)— supone que pensamiento y discurso no son procesos aislados ni puramente individuales, sino que se configuran en interacción con mundos sociales y culturales. Así, el significado se co-construye en un intercambio sostenido entre diferentes posicionamientos discursivos.

En este marco, la IPD se configura en diálogo permanente entre voces que interactúan dentro de un entramado narrativo polifónico y dinámico. Por polifonía se entiende la coexistencia —a veces convergente, a veces tensionada— de múltiples voces en el discurso del sujeto; por dialogicidad, el principio según el cual todo enunciado responde a otros enunciados y contextos; y por *self* en construcción, la comprensión de la identidad como un posicionamiento cambiante, situado y temporal (Bakhtin, 1981; Wertsch, 1993). Esta polifonía brinda recursos interpretativos al profesorado para interpretar la experiencia y gestionar las tensiones derivadas del encuentro entre expectativas personales y demandas institucionales (Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023b; Nickel y Zimmer, 2019).

Siguiendo a Wertsch (1993), el pensamiento resulta de la apropiación de discursos externos interiorizados, diferenciándose entre adopción, entendida como una repetición mecánica de discursos ajenos, y apropiación, que implica su transformación activa según la experiencia del sujeto. Así, las voces internas del profesorado, en constante diálogo con su entorno, generan identidades interdiscursivas que responden a las exigencias del contexto educativo (Alejos, 2006).

La Teoría del *Self* Dialógico (TSD), en concordancia con la perspectiva dialógica, operacionaliza la idea de polifonía (Bakhtin, 1981) al identificar, nombrar y mapear las posiciones del yo — voces internas, externas y exteriores— y sus movimientos (alianzas, oposiciones, dominancias), concibiendo la identidad como una “micro-sociedad” en transformación (Hermans, 2001; Hermans y Hermans-Konopka, 2010).

En la TSD, la identidad se entiende como una configuración dinámica de posiciones del yo y voces —enunciaciones ligadas a esas posiciones, a otros significativos o a marcos institucionales—. Sobre este sustrato operan procesos de *dominancia y contraposición* (cuando una posición impone temporalmente un marco interpretativo y este es disputado) y de *coalición* (coordinación funcional de voces y posiciones), modulados por una posición *promotora*, que introduce nuevos significados y reorganiza el sistema de posiciones, y por una *meta-posición*, que ofrece una orquestación reflexiva del conjunto y permite tomar distancia, comparar voces y priorizar cursos de acción. En este marco, puede hablarse de una polifonía regulada como cierto ordenamiento práctico del reconocimiento y de las responsabilidades (Hermans, 2001; Hermans y Hermans-Konopka, 2010).

Estas dinámicas oscilan entre fuerzas *centrípetas* (que cierran y unifican el sentido) y *centrífugas* (que abren y diversifican el sentido), modulando la agencia del sujeto, entendida como aquello que puede hacer y decidir en la situación (Bakhtin, 1981; Henry y Mollstedt, 2021; Hermans, 2019). A la vez, el (re)emplazamiento nombra los movimientos con que el sujeto se ubica y se reubica frente a otras personas y a las normas, cambiando de posición para sostener o disputar significados (Akkerman y Meijer, 2011).

### ***Self dialógico, identidad docente y los incidentes críticos***

Desde la TSD, la IPD se comprende como una construcción dinámica, narrativa y situada de posiciones del yo y voces que el profesorado moviliza y negocia en la interacción cotidiana con interlocutores y marcos institucionales, éticos y emocionales; en esa polifonía, múltiples voces coexisten en tensión y alianza orientando la toma de decisión docente (Akkerman y Meijer, 2011; Hermans, 2001; Hermans y Hermans-Konopka, 2010; Salgado y Hermans, 2005).

Este desarrollo identitario emerge de un diálogo no siempre armónico, atravesado por conflictos y transacciones entre posiciones, donde procesos de diferenciación pueden generar atribuciones asimétricas o apropiaciones que amplían repertorios y robustecen la identidad (Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023b; Hermans, 2001; Lalueza y Crespo, 2014). En este marco la IPD expresa la capacidad de sostener la coherencia en el conflicto mediante movimientos y (re)posicionamientos que articulan experiencia personal y norma, convirtiendo los IC en oportunidades de reflexividad, agencia y desarrollo ético (Akkerman y Meijer, 2011; Hermans y Hermans-Konopka, 2010; Hermans, 2001; Salgado y Hermans, 2005; Weise y Rojos-Sasso, 2024). En consecuencia, se plantea a la TSD como un marco idóneo para comprender los IC como escenas de reconfiguración identitaria (Figueroa-Céspedes, 2024; Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023b; Monereo, 2023).

Desde esta lectura los IC operan como escenas catalizadoras que visibilizan las coaliciones y tensiones entre voces, y donde la IPD se reconfigura al compás de las exigencias éticas, relacionales y contextuales de la práctica. Enfrentar situaciones emergentes, como subraya Monereo (2023), supone gestionar eventos imprevistos que afectan el entorno educativo; ello requiere no solo habilidades instrumentales, sino también transformaciones profundas de las posiciones identitarias que habiliten aprendizajes significativos y sostenibles. De ahí que la reflexión sistemática sobre las voces que componen la IPD sea clave para diseñar estrategias docentes —varias de ellas autorregulatorias— ajustadas a contextos específicos, iluminando creencias, motivaciones y necesidades profesionales (Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023b; Lara y Vargas, 2023; Monereo, 2023). Esta reflexividad permite comprender las implicancias emocionales y éticas del oficio docente, particularmente cuando los IC se convierten en puntos de inflexión de la trayectoria profesional (Joshi, 2018; Shapira-Lishchinsky, 2016).

En suma, la TSD ofrece categorías operativas —posiciones del yo, voces, coaliciones y tensiones— para leer la microdinámica del incidente crítico y vincularla con los ejes de cuidado y justicia que orientan la IPD. Además, define el repertorio de posiciones personales como un mapa dinámico de posiciones del yo (internos, externos y exteriores) y de sus relaciones —alianzas, oposiciones y dominancias— que se activan situacionalmente y orientan la interpretación y la acción (Hermans, 2001; Hermans y Hermans-Konopka, 2010; Monereo, 2023). A la vez, este enfoque ofrece un marco para comprender cómo los IC tempranos activan tensiones y afectos (como la frustración y la culpa) que funcionan como bisagras en los procesos de construcción identitaria, y permite situar la agencia docente en la articulación entre recursos reflexivos y autorregulatorios, reconocimiento profesional y dispositivos colectivos de apoyo y deliberación (Akkerman y Meijer, 2011; Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023b; Lara y Vargas, 2023; Molla y Nolan, 2020; Weise y Rojos-Sasso, 2024).

## MÉTODO

Este estudio cualitativo, de alcance descriptivo-interpretativo, examina la construcción identitaria de una maestra de educación infantil mediante un estudio de caso centrado en un IC (Stake, 1995). Con una orientación biográfico-narrativa (Rabelo, 2022; Riessman, 2008), se interpretan sus memorias, perspectivas y prácticas, atendiendo a los componentes afectivos, cognitivos y de acción que emergen del incidente. La narración del sí mismo se asume como un discurso polifónico que entrelaza historia personal y colectiva, ofreciendo una comprensión densa de la configuración de su IPD en el contexto biográfico analizado. Su elección responde a criterios de caso crítico y revelador, es decir, se justifica en una relevancia teórico-analítica del IC para observar despliegues y desplazamientos posicionales y a la expectativa de transferibilidad hacia contextos análogos de formación y trabajo docente.

**Participante y contexto del caso.** Ivana (42 años al momento de las entrevistas) es educadora de párvulos con 11 años de experiencia, seleccionada como caso de interés dentro de un estudio más amplio sobre IPD en educadoras experimentadas (Figueroa-Céspedes, 2023, 2024; Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023ab). Reside en la Región Metropolitana y trabaja en un jardín infantil administrado por una fundación que



ofrece un proyecto pedagógico integral y centrado en el respeto por las niñas. Formada en una universidad privada, ha profundizado su trayectoria con especializaciones en pedagogías Pikler y Waldorf. Proviene de un hogar atravesado por el cuidado familiar y el activismo político de su padre contra la dictadura cívico militar chilena (1973–1990). Fue madre a temprana edad. Estos hitos biográficos que matizan su sensibilidad frente al cuidado, la justicia y la responsabilidad profesional. El IC seleccionado corresponde a un evento temprano de alta significatividad biográfica y profesional, explicitado por la propia participante y validado en el proceso de producción de información por el equipo investigador como un núcleo analítico para abordar tensiones entre cuidado, justicia y gestión del riesgo.

**Procedimientos de producción de información.** Se empleó una entrevista semiestructurada de orientación narrativa, un biograma y journey Plot (Figueroa-Céspedes, 2024; Monereo, 2017; 2023; Sayago et al., 2008). El guion de la entrevista se organizó en dimensiones de la trayectoria biográfica, permitiendo explorar cronológicamente la vida de la educadora desde su infancia hasta la actualidad (Figueroa-Céspedes, 2024), a través de dos sesiones de una hora cada una. Posteriormente, se realizó una entrevista situacional de una hora para identificar y ahondar en las huellas biográficas, entendidas como marcadores narrativos persistentes, que anclan posiciones del yo y orientan la acción profesional (Figueroa-Céspedes, 2024; Figueroa-Céspedes et al., 2023a).

Se elaboró un biograma (Sayago et al., 2008) que organiza sistemáticamente el relato biográfico en una tabla de eventos clave con su descripción y datos contextuales (p. ej., descripción del evento y actores), permitiendo identificar cuáles fueron, cuándo ocurrieron y cómo se relacionan las situaciones más significativas en su trayectoria profesional. El journey plot (Monereo, 2023) es una herramienta narrativa y gráfica utilizada en investigaciones cualitativas para representar la trayectoria emocional y experiencial de una persona a lo largo de un proceso biográfico (formativo o profesional en este caso). Consiste en que la o el participante identifique y ordene los hitos más significativos de su experiencia (por ejemplo, episodios de éxito, conflicto o aprendizaje) y asigne a cada uno un valor emocional —habitualmente en una escala que va de -2 (muy negativo) a +2 (muy positivo)— según su impacto subjetivo. El resultado se visualiza en un gráfico secuencial que permite observar los altibajos emocionales y las transiciones identitarias del recorrido, posibilitando una lectura interpretativa de cómo la persona construye sentido y agencia en torno a esos momentos críticos. El investigador acompaña el proceso de indagación sin intervenir en la valoración, asegurando que la representación conserve la voz, la reflexividad y la perspectiva de la persona narradora.

En esta fase se identificaron, en conjunto con la participante, los episodios de la trayectoria biográfica que califican como incidentes críticos (IC) (Tripp, 1993). La criticidad de cada episodio se estableció con dos criterios: quiebre de expectativas y alta carga afectiva; esta última se operacionalizó en el journey plot como valores negativos intensos (p. ej., -2) asociados a malestar, duda, culpa o ira (Brookfield, 2017; Monereo, 2023). Posteriormente, los relatos de vida de la educadora se condensaron en una producción narrativa que contextualiza integralmente su trayectoria y documenta el carácter recursivo del análisis biográfico. Todas las entrevistas se realizaron de forma remota, mediante Zoom, durante 2020, y fueron conducidas por el primer autor.

**Estrategia de Análisis.** El análisis se desarrolló en dos fases. En la primera, se aplicó análisis temático (Riessman, 2008) incorporando los principios de la Teoría del *Self* Dialógico (Hermans, 2001; 2014) y los procedimientos propuestos por Monereo (2017; 2023). Durante esta etapa, se identificaron y registraron voces y posiciones del yo mediante un ejercicio de atención a entonaciones y marcadores enunciativos (Akkerman y Van Eijck, 2013), codificando posiciones internas (voz interior distintiva), externas (personas significativas) y exteriores/institucionales (marcos normativos y organizacionales), y evaluando relaciones de tensión/oposición y colaboración/alianza (Hermans, 2001).

Para visualizar la interacción, se utilizó el Repertorio de Posiciones Personales como herramienta de análisis inspirada en la Teoría del *Self* Dialógico, que permite representar de manera sistemática las posiciones que una persona asume frente a sí misma y a los demás en una situación determinada, así como las relaciones dinámicas entre esos distintos yoes o voces internas (Hermans, 2001; Hermans y Hermans-Konopka, 2010; Monereo, 2023). Estas posiciones condensan voces, creencias y emociones que dialogan, se tensionan o se apoyan mutuamente en el discurso, haciendo visible cómo el sujeto negocia su identidad, su agencia y su horizonte ético en contextos específicos (Monereo, 2023). En consecuencia, se analizaron posiciones del yo en relación con otros sujetos, creencias y afectos, junto con las voces que las respaldaban y las tensiones entre ellas. La lectura sistemática del incidente y de los relatos contextuales permitió identificar tensiones predominantes y latentes, atendiendo especialmente a las dimensiones éticas y emocionales del IC.

**Rigor y ética.** La calidad del estudio se aseguró mediante una credibilidad sustentada en la suficiencia y densidad del corpus, el uso de fragmentos ilustrativos y una cadena explícita de evidencias que garantizó el seguimiento metodológico. En coherencia con Polkinghorne (2007), la validez se concibió como justificabilidad pública, entendida como la capacidad de sostener de manera argumentada las inferencias narrativas frente a la comunidad científica. Ello implicó evaluar la plausibilidad, coherencia interna, adecuación de la evidencia y la consideración de explicaciones rivales, junto con mantener registro de decisiones, reflexividad y utilidad práctica del análisis. Siguiendo a Tracy (2021), la calidad también se abordó desde criterios de sinceridad, credibilidad, resonancia y contribución significativa, reforzando la transparencia metodológica y la sensibilidad ética del proceso interpretativo.

La consistencia se fortaleció mediante protocolos de codificación y matrices de análisis, mientras que la confirmabilidad y la triangulación se aseguraron a través de la integración de entrevistas, biogramas y Journey Plot. La transferibilidad se promovió mediante descripciones densas (Stake, 1995) y verificación dialógica con la participante en el Journey Plot y la narrativa final, sin presuponer plena convergencia entre experiencia e interpretación (Riessman, 2008). Finalmente, se aplicó un consentimiento informado aprobado por comité de ética y se garantizó el anonimato mediante el uso de seudónimo.

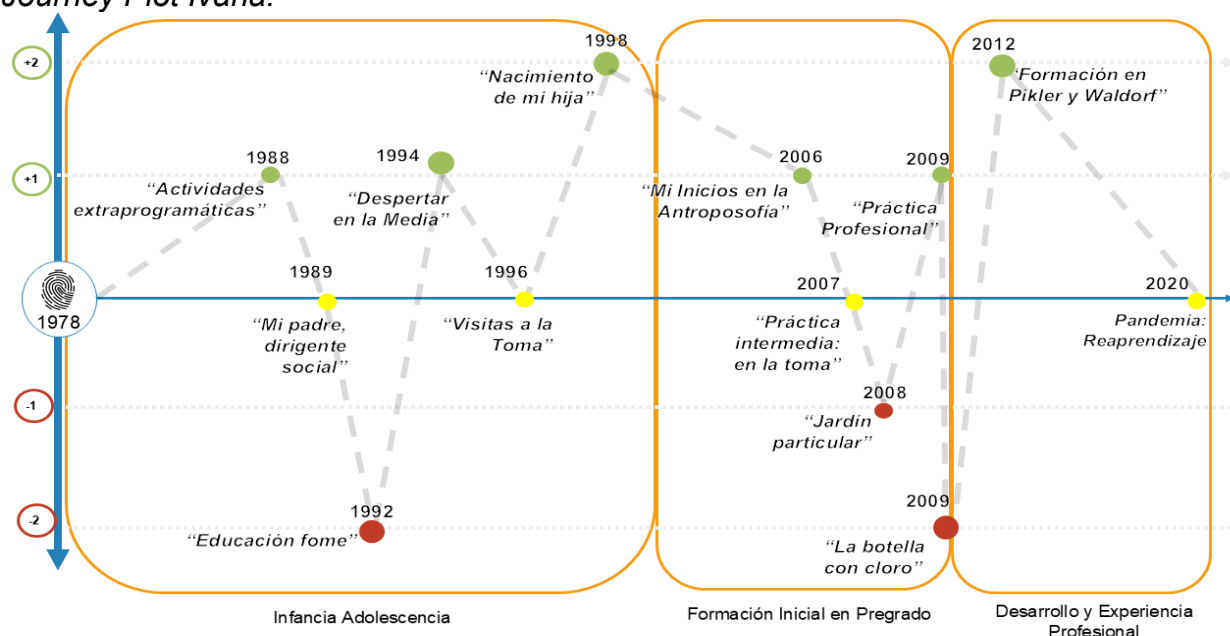
## HALLAZGOS

### Contexto experiencial: Huellas biográficas relevantes para Ivana

Ivana identificó 13 huellas biográficas a lo largo de su trayectoria vital, distribuidas en experiencias de su infancia y adolescencia (4), formación inicial (6) y desarrollo profesional (3), a la fecha de la producción de los datos (Figura 1). Durante su infancia y adolescencia, destacan experiencias positivas como su vínculo con el arte (+1) y el despertar de su conciencia crítica en la educación media (+1), mientras que su desilusión con el sistema educativo religioso (“educación fome<sup>3</sup>”, -2) y la influencia de su padre como dirigente sindical (0) también dejaron huellas significativas. En su formación inicial, resalta su maternidad (+2), el descubrimiento de la metodología Waldorf (+1) y una práctica profesional enriquecedora en un jardín infantil (+1), junto a experiencias desafiantes como su práctica en una toma<sup>4</sup> (0) y un ingreso laboral insatisfactorio en un jardín privado (-1). Finalmente, en su desarrollo profesional, el IC de “la botella de cloro” (-2) la llevó a reflexionar sobre su rol docente, impulsándola a profundizar en metodologías pedagógicas alternativas (+2), mientras que la pandemia de COVID-19 marcó un proceso de reaprendizaje con impacto emocional neutro (0).

Finalmente, en su desarrollo profesional, el IC de “la botella de cloro” (-2) la llevó a reflexionar sobre su rol docente, impulsándola a profundizar en metodologías pedagógicas alternativas (+2), mientras que la pandemia de COVID-19 marcó un proceso de reaprendizaje con impacto emocional neutro (0).

**Figura 1.**  
*Journey Plot Ivana.*



Fuente. Elaboración propia.

<sup>3</sup> Aburrido (Chilenismo).

<sup>4</sup> Se refiere a la ocupación de un terreno o propiedad (Chilenismo).

### ***Relato del Incidente: “La Botella de Cloro”.***

El incidente de “La botella de cloro” ocurrió en un jardín infantil particular donde trabajaba Ivana: un niño ingirió accidentalmente un sorbo de cloro. El episodio se produjo en un contexto de déficit de personal, en el que Ivana fue asignada a cubrir un segundo grupo además del suyo debido a la ausencia de una colega, lo que incrementó la sobrecarga y la dispersión de responsabilidades. En ese momento, Ivana había concluido su formación universitaria pero aún no recibía su título profesional, situación que amplificó su sensación de exposición ante eventuales sanciones.

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 (Entrevista, Primer ciclo, 2020).

El IC ocurrió mientras Ivana resguardaba su propio curso asignado, por lo que estaba ausente del lugar del hecho. Pese a ello, la directora la responsabilizó y le exigió firmar una carta asumiendo la responsabilidad. Esta solicitud marcó un punto de inflexión para Ivana, quien la percibió como injusta al atribuirle en exclusiva un suceso que, a su juicio, evidenciaba descuidos institucionales más amplios.

La directora quería que firmara una carta responsabilizándome de lo que había pasado, siendo que yo no estaba en el lugar. Entonces, yo dije: ‘no, o sea, yo ni siquiera tengo mi cartón y ya me estoy poniendo la soga al cuello con lo que está haciendo esta persona’, lo encontré insólito (Entrevista, Segundo ciclo, 2020).

Ivana reflexiona sobre cómo este incidente expuso tanto la falta de protocolos claros de cuidado como las deficiencias en la gestión institucional, particularmente en la asignación de personal. La unión de grupos y la falta de apoyo adecuado para cubrir la ausencia de una colega crearon un ambiente laboral donde el riesgo para las niñas aumentó significativamente. En su relato, emerge una sensación de vulnerabilidad profesional, al verse enfrentada a una acusación que consideraba injusta y desproporcionada.

Me sentí culpable, pero es porque te endilga, no la responsabilidad, sino la culpa de no haber hecho algo profesional en ese momento. Claro, a mí y a mis compañeras, en el fondo, éramos todas culpables de lo que había sucedido (Entrevista, Segundo ciclo, 2020).

Aunque inicialmente Ivana experimentó emociones como culpa, rabia y malestar, con el tiempo cuestionó esos sentimientos al comprender que la culpa había sido impuesta por la directora. Esta situación reflejaba, en su opinión, una visión hegemónica y parcial del liderazgo institucional, donde la dirección no asumía su responsabilidad en garantizar condiciones mínimas para el cuidado de las niñas. Ivana distingue entre la culpa impuesta y la responsabilidad que le correspondía como educadora.

(...) Yo no sentía culpa, de verdad que la culpa a mí me cuesta mucho sentirla, pero sentía culpa porque la directora decía que yo era culpable. Pero yo era responsable más que culpable. Era responsable, en el fondo, del grupo, que no era el mío tampoco, pero era porque estaban todos juntos. (Entrevista, Segundo ciclo, 2020).

Este episodio marcó un antes y un después en su carrera, llevándola a reflexionar sobre los límites de su rol profesional, la importancia del trabajo en equipo y la necesidad de contar con condiciones laborales que permitan ejercer la pedagogía con seguridad y respeto por las niñas.

## ***Repertorio de posiciones personales***

### ***Posiciones internas***

En la narrativa, la posición de **Yo funcionaria novel** se configura como un locus de vulnerabilidad y fragilidad, determinada por la reciente inserción de Ivana en el ámbito profesional y la incertidumbre que conlleva la falta de experiencia. Este "yo" emergente se enfrenta a una estructura institucional que lo sitúa en una posición subordinada, donde el temor a la sanción y la inseguridad sobre su desempeño generan una autoevaluación constante y un sentimiento de precariedad identitaria. La expresión "(...) Yo ni siquiera tengo mi cartón y ya me estoy poniendo la soga al cuello con lo que está haciendo esta persona (...)" evidencia la internalización del riesgo y la carga de responsabilidad impuesta, incluso cuando la acción cuestionada no es propia. Así, el "Yo funcionaria novel" se configura en tensión con el juicio externo y la autoexigencia, reflejando las dinámicas de poder que atraviesan la IPD en sus etapas iniciales.

### ***Posiciones externas***

Se identifica un **Yo Profesional**, una posición en la que el comportamiento docente se rige éticamente por principios y normas que deben asumirse con responsabilidad y como parte del ejercicio profesional. Este posicionamiento profundiza en una reflexión sobre el cuidado en el contexto educativo. Ivana ejemplifica esta postura al afirmar: "Yo era responsable más que culpable, era responsable en el fondo del grupo, que no era el mío tampoco, pero era porque estaban todos juntos". Su experiencia adquiere un significado particular al tratarse de su primer trabajo, lo que refuerza su proceso de aprendizaje sobre las normas y responsabilidades inherentes al rol docente: "Esta experiencia fue importante 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".

A su vez, se destaca la voz "**Yo directora**", que plantea un cuestionamiento al rol directivo y refleja la primera reacción ante la interpelación de la directora. Esta voz se manifiesta a través de la "transmisión" del sentimiento de culpa relacionado con la ingesta de cloro, representando una lucha interna por asumir la responsabilidad implícita en la situación, desde una posición marcada por el cumplimiento de las normas laborales. Esta expresión de culpa se visualiza en la tensión entre la auto-percepción de responsabilidad y la imposición externa, evidenciada en las palabras de Ivana: "(...) sentía culpa porque la directora decía que yo era culpable (...)". La voz de la directora, al señalarla como responsable, subraya el peso de la jerarquía institucional y da cuenta de cómo el cumplimiento de las expectativas directivas puede diluir la autonomía profesional, generando una compleja relación entre poder, responsabilidad y culpa.

También aparece el **“Yo sindical”** que se configura en torno a la noción de justicia y la defensa de los derechos laborales, emergiendo como una respuesta crítica ante dinámicas de poder opresivas dentro del contexto educativo. Su manifestación genera una tensión dialéctica con la voz de la directora, evidenciando una resistencia activa frente a situaciones de injusticia laboral. Ivana expresa esta postura al reflexionar: “Aprendí a no aceptar que te endosen una culpa que no tienes”. Asimismo, esta voz se vincula con una mirada crítica sobre las dinámicas de reconocimiento profesional, como se refleja en su testimonio: “Es de posición social, pero también porque no es un trabajo bien mirado, es mucho trabajo y no es bien remunerado (...)”. Esta voz se ancla en una trayectoria biográfica marcada por el mundo sindical y la organización colectiva, donde la figura del padre dirigente —“Mi papá trabajaba doble y además tenía su cargo de dirigente social, en ese momento era súper complejo”— opera como una voz interna que modela su forma de nombrar injusticias, concebir el compromiso laboral y posicionarse frente a la precarización del trabajo docente.

### *Posiciones exteriores*

En el relato de Ivana también emerge la voz del **“Jardín como institución”**, vinculándose a una mirada más global del jardín como un espacio de resguardo de derechos. Este jardín, al ser de administración privada, debe responder a las altas exigencias de las familias, las que demandan activamente un servicio de calidad y las condiciones básicas de cuidado. Esta voz se articula con la voz del “yo directora” en el nivel externo y con las posiciones de “Yo funcionaria novel” y “Yo profesional”, y entra en oposición con la voz del “Yo sindical”: “Había muchos niños y poco personal. Tuvimos que hacer ajustes para cubrir. Y el riesgo es que pasen este tipo de situaciones”.

### *Articulación de las posiciones personales*

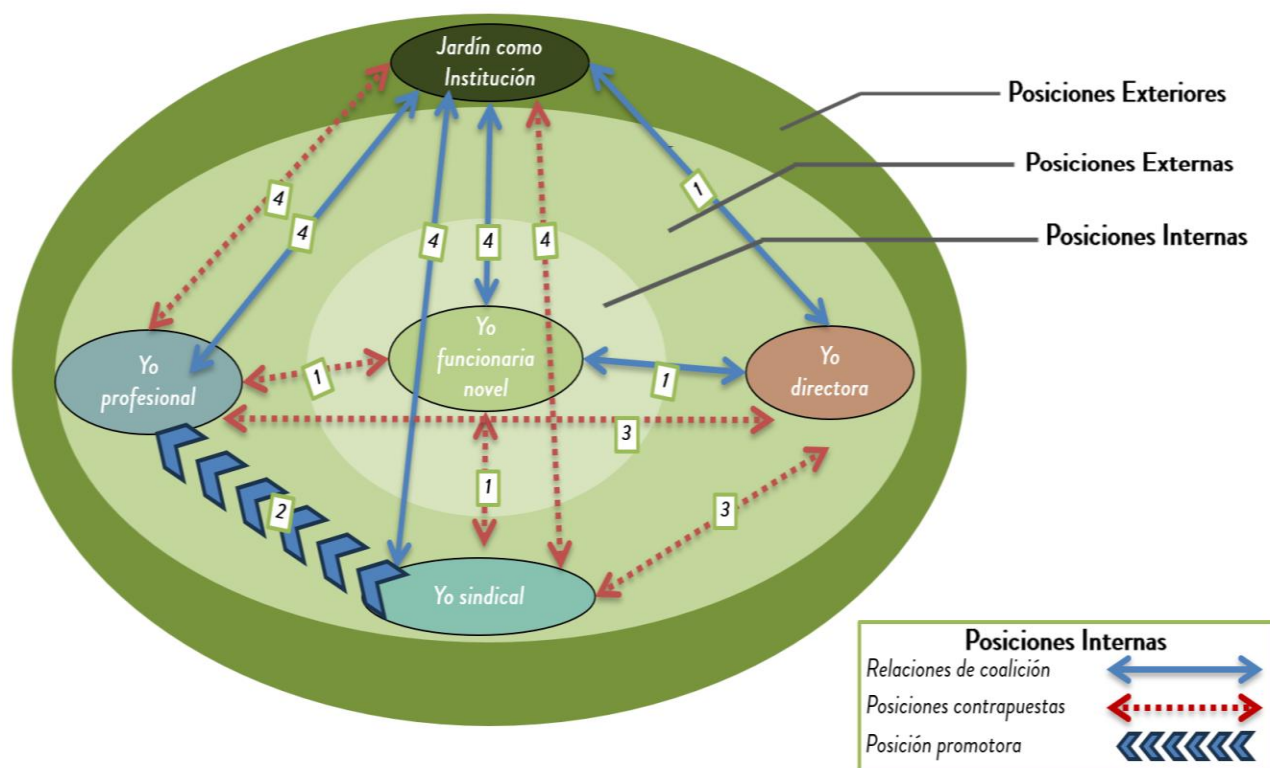
Desde la Teoría del Self Dialógico, el Repertorio de Posiciones Personales puede leerse como una “micro-sociedad” en movimiento, donde las posiciones (internas, externas y exteriores) negocian sentido, poder y responsabilidad (ver Figura 2). En el IC de Ivana, el “yo funcionaria novel” opera con inseguridad, absorbe la dominancia del “yo directora” y reduce el volumen del “yo profesional” (1 en Figura 2). En este marco, el “yo sindical” actúa como una posición promotora, dado que introduce significantes de corresponsabilidad, condiciones de trabajo y protección de derechos, perturba la jerarquía previa y habilita una coalición entre la “voz sindical” y el “yo profesional” (2 en Figura 2). Esta coalición consolida una meta-posición reflexiva que coordina el sistema de voces, ya que distingue culpa de responsabilidad, y desplaza el foco del individuo hacia el entramado organizacional.

En esa reconfiguración, se explicita una oposición con el “yo directora” en torno a la atribución monocausal de culpa, frente a la cual el “yo profesional” argumenta estándares ético-técnicos exigibles (cuidado, anticipación de riesgos, protocolos) (3 en Figura 2). La voz institucional/jardín aparece ambivalente, dado que se presenta como garante de derechos, pero la subdotación y la coordinación deficitaria (incluida la alteración del coeficiente adulto/niñeces) limitan esa promesa. Así, emergen contraposiciones entre discurso y práctica institucional y, a la vez, alianzas condicionadas

cuando la institución asegura dotación y protocolos. El diálogo entre posiciones vuelve visible que el suceso es el resultado de interdependencias estructurales (dotación, procedimientos, liderazgo); al apoyarse en criterios colectivos y normativos, la docente gana margen de acción y legitimidad para decidir y exigir mejoras.

El resultado de este episodio es un equilibrio narrativo más inclusivo. La coalición sindical-profesional sostiene el impulso normativo y de derechos, el “yo profesional” conduce la toma de posición, el “yo directora” queda interpelado como corresponsable de la gestión del riesgo, y la voz institucional se redefine como condición de posibilidad (u obstáculo) para el cuidado (4 en Figura 2). Así, se alcanza una polifonía gobernada mediante reglas de reconocimiento y distribución de responsabilidades. Este reequilibrio convierte el incidente en una huella biográfica que fija, para decisiones pedagógicas futuras, el cuidado y la justicia como principios éticos organizadores de la IPD.

**Figura 2.**  
*Repertorio de posiciones personales de Ivana.*



Fuente. Elaboración propia

En síntesis, el IC de la “botella de cloro” opera como un condensador biográfico: articula huellas personales (p. ej. Legado sindical) con un contexto institucional altamente demandante y con recursos insuficientes (tiempo, personal, materiales y apoyos). Al ser abordado reflexivamente, el IC transforma las emociones disruptivas y la lógica jerárquica

de la culpabilización en responsabilidad situada, una ética del cuidado colectivo y aprendizaje profesional.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El caso muestra que, ante un IC temprano, la IPD de la educadora se configura como una ecología de posiciones en tensión —“yo funcionaria novel”, “yo profesional”, “yo sindical”, “yo directora” y “voz institucional”— cuya coordinación desplaza la atribución de responsabilidad del individuo hacia las condiciones organizacionales y normativas, a la vez que habilita la impugnación de relaciones de poder en la institución. Desde la mirada del *self* dialógico, dicha coordinación se sostiene en el despliegue de meta-posiciones y posiciones promotoras, capaces de traducir afectos disruptivos (culpa, rabia) en juicios de responsabilidad situada y en cursos de acción plausibles (Akkerman y Meijer, 2011; Hermans, 2014; Monereo, 2023).

En ese movimiento, el “yo sindical” opera —siguiendo a Hermans (2014)— como una *posición promotora* que impulsa cambio identitario y orienta transiciones entre posiciones del yo: se alía con el “yo profesional” para contrapesar la subordinación demandada por el “yo directora”, activando una agencia crítica que transforma la afectividad en reflexión ética y defensa de derechos (Ancheta, 2016). La *meta-posición* (Hermans y Hermans-Konopka, 2010) se hace visible cuando la educadora logra tomar distancia de la acusación y elaborar juicios más complejos sobre lo ocurrido, expresados en enunciados como “aprendí a no aceptar que te endosen una culpa que no tienes” o en su insistencia en que el problema no era “una mala función” individual, sino la ausencia de previsión y apoyo directivo. Desde allí, la posición promotora del “yo sindical” impulsa el paso de la autoinculpación a la responsabilidad situada, permitiendo nombrar la precariedad del cuidado, problematizar las condiciones de riesgo y sostener una defensa argumentada de sus derechos laborales y de los derechos de las niñas

Esta emergencia de este “yo sindical” dialoga con huellas biográficas previas, particularmente con la presencia significativa de un padre dirigente sindical, cuya voz parece sedimentarse como disposición ética frente a la injusticia y el trabajo educativo (Figueroa-Céspedes, 2023). Así, la experiencia de Ivana ilustra cómo, frente a jerarquías injustas, incluso el “yo funcionaria novel” puede articular resistencia, mientras ciertas lógicas institucionales inhiben la colectivización del malestar y la agencia compartida. En coherencia con evidencia reciente, el horizonte apunta a un profesionalismo ampliado que promueva justicia social, deliberación democrática y corresponsabilidad institucional (Menon et al., 2024; Opazo et al., 2024; Pardo y Adlerstein, 2024).

El conflicto identitario de Ivana también pone en evidencia la ambivalencia de la voz institucional (“el jardín infantil”), que, pese a su deber de garantizar derechos, fracasa en anticipar riesgos al obligarla a asumir funciones de una colega que debió ser cubierta de otra forma (“Muchos niños y poco personal”). Esto expone el impacto de la mercantilización educativa (Kamenarac, 2022) y la necesidad de redefinir la IPD mediante el fortalecimiento de la agencia docente frente a las imposiciones estructurales (Kelchtermans y Vanassche, 2017; Sisson, 2016). Lo anterior demanda liderazgos transformadores que prioricen entornos laborales equitativos y orientados al bienestar



colectivo (Falabella et al., 2022), asegurando la implementación de protocolos claros que protejan tanto a las niñeces como a los equipos pedagógicos. Además, la integración del cuidado como un rol esencial del profesorado de primera infancia debe contar con un respaldo institucional sólido (Ancheta, 2016; Falabella et al., 2024; Figueroa-Céspedes, 2024; Irvine et al., 2023; Silva y Mirandar, 2023; Sisson, 2016), siendo la administración y últimamente el estado actor clave en este proceso (Adlerstein y Pardo, 2020).

Por otra parte, el IC de Ivana puede leerse como una experiencia-límite, como un momento en que el autoconcepto se tensiona. Debido al choque de posiciones del yo, se producen fricciones que empujan a reconfigurar la identidad. Siguiendo a Hermans (2019) y Henry y Mollstedt (2021), en esta escena operan *fuerzas centrífugas*, representadas por la coalición “yo sindical-yo profesional”, que abren el sentido hacia la corresponsabilidad y las condiciones de trabajo; y *fuerzas centrípetas*, encarnadas en la “voz institucional” y el “yo directora” —inicialmente interiorizadas por el “yo funcionaria novel”—, que intentan recentrar el significado en la culpabilización individual y clausurar el debate. Esta dinámica se entrelaza con una intensa carga emocional —culpa, rabia e injusticia— que, en educación infantil, suele permanecer invisibilizada o deslegitimada como “exceso de sensibilidad”, con efectos concretos sobre el bienestar docente, los procesos de toma de decisiones y la calidad del vínculo pedagógico (Fairchild y Mikuska, 2021). Analíticamente, la Teoría del Self Dialógico permite mostrar cómo las tensiones profesionales emergen en la intersección de discursos, normas y jerarquías (Akkerman y Van Eijck, 2013), y cómo los incidentes críticos iluminan procesos de reconfiguración situada de la identidad profesional docente (Briones et al., 2022; Sisson, 2016), especialmente cuando se convierten en huellas biográficas que condensan trayectorias, afectos y juicios ético-pedagógicos (Figueroa-Céspedes, 2023, 2024; Figueroa-Céspedes y Guerra, 2023a).

En este sentido, el estudio muestra que la formación docente debe trascender la preparación técnica, integrando el fortalecimiento de habilidades reflexivas, emocionales y colaborativas como un saber experiencial y encarnado. Desde una perspectiva dialógica, la reflexión emerge del entrecruce de voces donde el profesorado negocia sentidos y revisa supuestos en interacción con otros y con las instituciones (Akkerman y Meijer, 2011; Lara y Vargas, 2023). Este proceso no se limita a escuchar dichas voces, sino que implica apropiarse de voces profesionales reflexivas y críticas, así como de los marcos de actuación que circulan en las comunidades educativas, asumiéndolos como herramientas culturales para la acción —en el sentido planteado por Wertsch (1993)— y transformándolos en orientaciones concretas para la toma de decisiones y el ejercicio de la agencia pedagógica.

Potenciar esta reflexión dialógica requiere estrategias que faciliten la apropiación y expansión de dichas prácticas, permitiendo al profesorado enfrentar la complejidad educativa (Flores et al., 2022), deliberar sobre su identidad profesional en construcción (Akkerman y Meijer, 2011; Lara y Vargas, 2023) y hacer visibles las interdependencias entre individuo e institución (Kelchtermans y Vanassche, 2017). Para ello se necesitan políticas que amplifiquen y valoren la voz docente, promoviendo su participación activa y reflexiva e impulsando una práctica transformadora (Sisson, 2016). Entre las iniciativas clave destacan los programas de mentoría, las comunidades profesionales de aprendizaje, los espacios de diálogo reflexivo y el acceso a recursos pedagógicos y

emocionales, todos orientados a fortalecer la confianza profesional y fomentar el desarrollo integral del profesorado (Adlerstein y Pardo, 2020; Cabrera et al., 2020; Guerra et al., 2020).

Además, reconocer las complejidades del ejercicio docente en los primeros años de carrera —y habilitar tiempos y espacios para elaborarlas colectivamente— resulta decisivo para la retención y la consolidación de las trayectorias profesionales (González-Escobar et al., 2020; Schaack et al., 2021). Ello exige que el sistema educativo promueva una cultura de aprendizaje continuo que asegure condiciones laborales, relacionales y formativas favorables para la permanencia, el bienestar y el desarrollo profesional del profesorado.

### ***Limitaciones y proyecciones.***

Este estudio, por tratarse de un caso único de alcance interpretativo, ofrece transferibilidad analítica más que generalización estadística (Stake, 1995). Lo anterior es coherente con un enfoque biográfico-narrativo que privilegia la densidad contextual y la trazabilidad del sentido (Rabelo, 2022; Riessman, 2008), y con una concepción de validez entendida como justificabilidad pública de las inferencias (Polkinghorne, 2007). Como mejora del diseño, se propone anticipar una fase sistemática de devolución y co-análisis, involucrando a la persona entrevistada en la indagación de su propia historia desde la teoría del *self* dialógico, para fortalecer la corroboración interpretativa y la responsabilidad compartida ante los hallazgos. A modo de proyección, se sugiere explorar estudios de casos múltiples y longitudinales, que combinen relato con observación, recuerdos estimulados y co-análisis, con el fin de capturar la microdinámica decisional ante IC y generar protocolos transferibles para apoyar el desarrollo profesional docente.

## **CONCLUSIÓN.**

El caso de la “Botella de Cloro” evidencia que los incidentes críticos tempranos actúan como escenarios privilegiados para observar los procesos de construcción de la identidad profesional docente, donde múltiples voces y posiciones del yo —alimentadas tanto por huellas biográficas como por fuerzas institucionales— entran en tensión y redefinen los márgenes de la agencia pedagógica. La articulación entre el “yo profesional” y el “yo sindical”, en diálogo con un contexto laboral precarizado, muestra que la resistencia ética puede emerger incluso en etapas iniciales de la carrera, revelando el potencial transformador del *self* dialógico cuando se habilitan posiciones promotoras capaces de traducir la afectividad en juicio profesional y defensa de derechos.

Este hallazgo subraya la urgencia de políticas formativas que fortalezcan la reflexión crítica, la apropiación de voces profesionales y el desarrollo de marcos de actuación culturalmente situados, así como de liderazgos institucionales que aseguren condiciones de trabajo justas y entornos protegidos para las niñeces y los equipos educativos. En suma, la experiencia de *cuidar entre riesgos* nombra simultáneamente el desafío estructural de ejercer el cuidado y la pedagogía en contextos poco protegidos e inciertos, y la necesidad de una toma de posición activa para redistribuir responsabilidades, reducir riesgos y dignificar la práctica pedagógica en el nivel inicial.

## AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen especialmente a la educadora participante, por su disposición a compartir generosamente su tiempo, su historia de vida profesional y sus reflexiones, sin las cuales este estudio no habría sido posible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adlerstein, C., y Pardo, C. (2020). ¡Otra cosa es con sistema! En camino hacia una Educación Parvularia de calidad. En M. Corvera y G. Muñoz (Ed.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 22-51). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Akkerman, S., y 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., y 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>
- Ancheta, A. (2016). Los derechos de la infancia en el discurso de las políticas de Educación y Atención de la Primera Infancia / The rights of the child in the discourse of the childhood early education and care policy. *Journal of Supranational Policies of Education*, 2, 52-71. <https://doi.org/10.15366/jospoe2014.2.003>
- Alejos, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta poética*, 27(1), 45-61. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2006.1.189>
- Arteaga, P., Hermosilla-Ávila, A., Mena, C., y Contreras, S. (2018). Una mirada a la calidad de vida y salud de las educadoras de párvulos. *Ciencia y trabajo*, 20(61), 42-47. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492018000100042>
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. University of Texas Press.
- Briones, E., Gallego, T., y Palomera, R. (2022). Creative Drama and Forum Theatre in initial teacher education: Fostering students' empathy and awareness of professional conflicts. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103809>
- Beijaard, D., Koopman, M., y Schellings, G. (2022). Reframing teacher professional identity and learning. En I. Menter (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 1-23). Springer International Publishing.
- Cabrera, E., Silva, C., y Gorichon, S. (2020). Formas de enseñar que favorecen en mis estudiantes la reflexión en torno a cómo brindar en la primera infancia experiencias de enseñanza potenciadoras de aprendizaje: una mirada desde mi práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 75-97. <https://doi.org/10.35362/rie8213650>

- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T., Vergara, L., Cárdenas, J., y Figueroa, S. (2023). Formación inicial docente y políticas de estandarización: análisis de cuatro propuestas formativas en Chile. *Perspectiva Educativa*, 62(4), 2-27. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1394>
- Concha-Díaz, V., Bakieva, M., y Jornet-Meliá, J. (2024). La formación inicial del profesorado de Educación y Atención de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe. *Revista Colombiana de Educación*, (91). <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16274>
- Cumming, T., y Wong, S. (2019). Towards a holistic conceptualisation of early childhood educators' work-related well-being. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(3), 265–281. <https://doi.org/10.1177/1463949118772573>
- Fairchild, N., y 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>
- Falabella, A., Barco, B., Fernández, L., Figueroa, D., y Poblete, X. (2022). Un liderazgo de doble filo: Directoras en establecimientos de educación inicial. *Calidad en la educación*, 56, 255–291. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1189>
- Falabella, A., Poblete, X., Lagos-Serrano, M., y Rojas, M. (2024). ¿Maestra sí, tía no? Una propuesta de profesionalización para la educación infantil desde la teoría feminista. *Práxis Educativa*, 19, e23637. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.19.23637.087>
- Figueroa-Céspedes, I. (2023). Identidad profesional de educadoras de párvulos: Huellas biográficas de su infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 22(3), 184-198. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue3-fulltext-2991>
- Figueroa-Céspedes, I. (2024). 'At sea with Lucas': narrative case study of an early childhood educator faced with a critical incident/'En la mitad del mar con Lucas': estudio de caso narrativo de una maestra de educación infantil ante un incidente crítico. *Journal for the Study of Education and Development*, 47(4), 824-851. <https://doi.org/10.1177/02103702241288359>
- Figueroa-Céspedes, I., y Guerra, P. (2023a). Huellas biográficas de educadoras de párvulos en su formación inicial docente: Narrativas de la construcción de la identidad profesional. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7657>
- Figueroa-Céspedes, I., y Guerra, P. (2023b). Voces en la identidad docente de educadoras de párvulos experimentadas. *Cadernos de Pesquisa*, 53. <https://doi.org/10.1590/1980531410014>
- Flores, C., Alvarado, T., Gutiérrez, T., y Medel, S. (2022). Saberes pedagógicos para la enseñanza infantil desde la perspectiva de personas educadoras de infantes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 4-35. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i1.47433>

- Fraser, N. (2000). Redistribution, recognition and participation: Towards an integrated concept of justice. En L. Arizpe (Ed.), *World Culture Report 2000: Cultural diversity, conflict and pluralism* (pp. 48–57). UNESCO Publishing.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., y 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. <http://dx.doi.org/10.7202/000304ar>
- González, C., y Torres, B. (2022). Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías. *Revista Educación*, 46(2), 100-113. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47948>
- González-Escobar, M., Silva-Peña, I., Gandarillas, A., y Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en América Latina: Revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 592-604. <https://doi.org/10.1590/198053146706>
- Guerra, P., Rodríguez, M., y Zañartu, C. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 828-844. <https://doi.org/10.1590/198053146858>
- Guevara, J. (2019). *Transmitir el oficio de enseñar: La formación de docentes para el nivel inicial*. Teseo Press.
- Henry, A., y Mollstedt, M. (2021). Centrifugal–centripetal dynamics in the dialogical self: A case study of a boundary experience in teacher education. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(2), 795-814. <https://doi.org/10.1080/10720537.2021.1889423>
- 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>
- Hermans, H. (2019). Dialogical self theory in a boundary-crossing society. In H. Almaand y I. Ter Avest (Eds.), *Moral and spiritual leadership in an age of plural moralities* (pp.28-47). Routledge.
- Hermans, H., y Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511778839>
- Hostettler, J. (2023). Professionalization in early childhood education: how do educators craft their work? *Early Years*, 44(3-4), 511-524. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2179023>
- Irvine, S., Lunn, J., Sumsion, J., Jansen, E., Sullivan, V., y Thorpe, K. (2023). Professionalization and Professionalism: Quality Improvement in Early Childhood

- Education and Care (ECEC). *Early Childhood Education Journal*, 52, 1911–1922. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01531-6>
- Joshi, K. (2018). Critical incidents for teachers' professional development. *Journal of NELTA Surkhet*, 5, 82–88. <https://doi.org/10.3126/jns.v5i0.19493>
- Kamenarac, O. (2022). Reconfiguring teacher agency within market-driven early childhood spaces. *Policy Futures in Education*, 21(8), 932-946. <https://doi.org/10.1177/14782103221110976>
- Kelchtermans, G., y Vanassche, E. (2017). Micropolitics in the education of teachers: Power, negotiation, and professional development. En D. Clandinin y J. Husu. (Eds.) *The Sage handbook of research on teacher education* (pp. 441-456). Sage Publications.
- Lalueza, J., y Crespo, I. (2014). La "multiplicidad de voces" en la construcción de la identidad minoritaria. En C. Monereo y J. Pozo (Eds.), *La Identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites* (pp. 115-140). Narcea.
- Lara, B., y Vargas, A. (2023). Identidad reflexiva docente de estudiantes de profesorado al evaluar una práctica educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 160-176. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1697>
- Menon, N., Johnston, L., Powell, A., Richardson, B., y Straker, A. (2024). (Care) fully reconstituting cruel professionalism with and for early childhood educators: how caring activism can resist uncaring conditions. *Early Years*, 44(5), 1079-1092. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2393150>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares de la educación parvularia*. Autor. [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018-1.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Información relevante Carrera Docente - Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia. <https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/ingreso-a-carrera-docente-educacion-parvularia.pdf>
- Molla, T., y Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67-87. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740196>
- Moloney, M., Sims, M., Rothe, A., Buettner, C., Sonter, L., Waniganayake, M., Opazo, M., Calder, P., y Girlich, S. (2019). Resisting Neoliberalism: Professionalisation of Early Childhood Education and Care. *Education*, 8(1), 1-10. <http://doi.org/10.11648/j.ijeeu.20190801.11>
- Monereo, C. (2017). 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. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 15-37. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.43>

- Monereo, C., y 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*, 46(3), 1-47. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2201562>
- Monereo, C. y Pozo, J. (2014). *La identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites*. Narcea.
- Muñoz-Zamora, G., Silva-Peña, I., Martínez-Núñez, M., y Dobbs-Díaz, E. (2022). La educadora feliz: imaginario en estudiantes de educación parvularia. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e09303 <https://doi.org/10.1590/198053149303>
- Nickel, J., y Zimmer, J. (2019). Professional identity in graduating teacher candidates. *Teaching Education*, 30(2), 145-159. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1454898>
- Opazo, M., Zett, I., Chávez, S., y Campos, F. (2024). Building professionalism: Chilean ECEC leaders' views on their participation in professional associations. *Early Years*, 44(5), 970-984. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2418350>
- Pardo, M., y Adlerstein, C. (2024). Participation profiles in Chilean ECE professional associations and unions: assemblages of agency and professional field orientation. *Early Years*, 44(5), 1062-1078. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2379026>
- Pardo, M y Opazo, M. (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>
- 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>
- Polkinghorne, D. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 471-486. <https://doi.org/10.1177/1077800406297670>
- Rabelo, A. (2022). The importance of narrative inquiry in education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 19(3), 112-138. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2022/02/19-3-4-1.pdf>
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Robinson, M., Tejada, J., y Blanch, S. (2021). La maestra de educación infantil en sus primeros años de trabajo: de la formación inicial al ejercicio de la profesión. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.8>
- Salgado, J. y 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://dx.doi.org/10.7790/ejap.v1i1.3>
- Sayago, Z., Chacón, M., y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102008000300016&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300016&lng=es&tlng=es)

- Schaack, D., Donovan, C., Adejumo, T. y Ortega, M. (2021): To Stay or to Leave: Factors Shaping Early Childhood Teachers' Turnover and Retention Decisions. *Journal of Research in Childhood Education*, 2, 327-345. <http://doi.org/10.1080/02568543.2021.1955779>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648e656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2016). From ethical reasoning to teacher education for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 245e255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.010>
- Shuey, E., y Kankaraš, M. (2018). *The Power and Promise of Early Learning*, OECD Education Working Papers. OECD Publishing.
- Silva, G., y Mirandar, M. (2023). Construção da identidade dos professores de bebês como instrumento de profissionalidade docente na educação infantil: uma revisão. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(4), 572-589. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i4.988>
- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C., y González-García, G. (2019). Alfabetización micropolítica: Un desafío para la formación inicial docente. *Educação e Sociedade*, 40, e0190331. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190331>
- Sisson, J. (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>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12937>
- UNESCO. (2024). *2024 SDG 4 scorecard: Progress report on national benchmarks*. UNESCO.
- Weise, C., y Rojos-Sasso, P. (2024). Neither student nor teacher? Possible selves in the development of faculty identity during the practicum. *Journal for the Study of Education and Development*, 47(4), 768-795. <https://doi.org/10.1177/02103702241286402>
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Visor.