

"Lo que permanece en el relato": Huellas biográficas y Construcción de la Identidad Profesional Docente

"What Remains in the Narrative": Biographical Traces and the Construction of Professional Teaching Identity

Ignacio Figueroa-Céspedes*

Universidad Diego Portales, Chile

Recibido:

24 de marzo, 2025

Aceptado:

19 de enero, 2026

Publicado:

06 de abril, 2026

*Autor de

correspondencia

Ignacio Figueroa-Céspedes
Universidad Diego
Portales

Correo electrónico:

ignacio.figueroa@mail.udp.cl

RESUMEN

Este artículo sistematiza una propuesta metodológica cualitativa, narrativa y biográfico-interpretativa para estudiar la identidad profesional docente a partir del análisis de huellas biográficas. Entendidas como marcas narrativas que condensan experiencias, afectos y sentidos profesionales, las huellas permiten explorar la configuración situada de la identidad docente. La propuesta se organiza en ocho etapas articuladas y combina entrevistas, dispositivos visuales, producciones narrativas, registros escritos y espacios de co-construcción interpretativa. En conjunto, estos recursos permiten construir un corpus multimodal y abordar trayectorias, tensiones y procesos de resignificación profesional desde una perspectiva situada. Se discute, finalmente, su potencial para la investigación educativa y para procesos de formación y acompañamiento docente.

PALABRAS CLAVE

identidad profesional docente; huellas biográficas; investigación narrativa; subjetividad docente.

Como citar:

Figueroa-Céspedes, I.
(2026). "Lo que permanece
en el relato": Huellas
biográficas y Construcción
de la Identidad Profesional
Docente. *Revista De Estudios
Y Experiencias En Educación*,
25. [https://www.rexe.cl/index.
php/rexe/article/view/3247](https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/3247)

ABSTRACT

This article systematizes a qualitative, narrative, and biographical-interpretive methodological approach for studying teachers' professional identity through the analysis of biographical traces. Understood as narrative markers that encapsulate professional experiences, emotions, and meanings, these traces enable an exploration of the situated construction of teachers' identity. The proposal is organized into eight interconnected stages and combines interviews, visual devices, narrative productions, written records, and spaces for interpretive co-construction. Together, these resources enable the construction of a multimodal corpus and allow for the examination of trajectories, tensions, and processes of professional re-signification from a situated perspective. Finally, the proposal discusses its potential for educational research and for teacher training and mentoring processes.

KEYWORDS

Professional teacher identity; biographical traces; narrative research; teacher subjectivity.

1. Introducción

"La huella es la aparición de una cercanía,
por más lejos que ahora pueda estar eso que la ha dejado atrás"
(Benjamin, 2005, p. 428)

Como investigador y formador de docentes, he aprendido que las historias de vida tienen el potencial de movilizar aprendizajes. Cada vez que un o una docente me comparte un episodio de su biografía —un recuerdo de infancia, una decisión vocacional, un quiebre formativo—, se revelan huellas que siguen activas, que vuelven y empujan a mirar el presente profesional de otra manera. En esos relatos se entrelazan saberes construidos en la experiencia, emociones y posicionamientos profesionales que orientan la práctica pedagógica, dando cuenta de un aprendizaje biográfico mediante el cual el profesorado interpreta, resignifica y da continuidad a su trayectoria profesional (Goodson & Sikes, 2001).

En América Latina —y en Chile en particular— esa dimensión biográfica convive con una tensión cada vez más visible: la distancia entre discursos estandarizados de profesionalización y lo que el profesorado vive y sostiene en su día a día (Mujica-Johnson, 2020). En este escenario, las leyes 20.903 y 21.152 (República de Chile, 2016, 2019) han institucionalizado mecanismos de evaluación y rendición de cuentas basados en estándares externos que, aunque orientados al aseguramiento de la calidad, puede reforzar lógicas de control sobre la práctica docente y debilitar la legitimidad de los saberes producidos en la experiencia cotidiana (Ball, 2003).

En este escenario, se profundiza una crisis de sentido en la formación y en el ejercicio docente, en la medida en que la pregunta por el propósito de la educación y por el significado de enseñar pierde centralidad frente a racionalidades técnicas (Biesta, 2015). Por ello, la biografía docente adquiere un nuevo protagonismo como espacio desde el cual disputar el sentido de la profesión, especialmente en contextos de vulnerabilidad estructural y exposición normativa persistente, donde la identidad profesional corre el riesgo de ser reducida por lógicas de desempeño que simplifican la complejidad ética, relacional y situada de la práctica (Ball, 2003; Kelchtermans, 2009).

Frente a ello, los enfoques biográfico-narrativos en educación ofrecen una alternativa para comprender la identidad profesional como una construcción situada, configurada en y a través de las historias que las personas viven y narran sobre sí mismas, en diálogo con contextos, relaciones y condiciones institucionales (Clandinin & Connelly, 2000). Desde esta perspectiva, las narrativas profesionales hacen visibles tensiones ético-políticas, vulnerabilidades del oficio y formas cotidianas de resistencia (Goodson, 2004; Kelchtermans, 2009). En esa clave, el presente artículo se sostiene en una convicción metodológica y epistemológica: que las huellas biográficas constituyen dispositivos narrativos privilegiados para comprender la construcción de la identidad docente, disputar discursos tecnocráticos y habilitar procesos de reconocimiento subjetivo, recuperando la densidad ética y afectiva del trabajo pedagógico.

Aunque la investigación biográfico-narrativa cuenta con una sólida tradición en educación, gran parte de sus desarrollos se ha concentrado en la reconstrucción de historias de vida y trayectorias profesionales (Clandinin & Connelly, 2000; Goodson & Sikes, 2001; Goodson, 2004) o en el análisis de episodios significativos, como incidentes críticos y experiencias transformadoras (Monereo, 2023; Valdés et al., 2016). En comparación, la noción de huella biográfica ha sido utilizada principalmente como clave interpretativa para comprender marcas duraderas en la identidad profesional (Figueroa-Céspedes, 2023; Figueroa-Céspedes & Guerra, 2023; Piani, 2019), pero ha recibido menor sistematización como unidad explícita de análisis y como eje para el diseño de dispositivos metodológicos. De ahí la necesidad de formalizar una propuesta que permita identificar, mapear e interpretar estas marcas narrativas en la construcción de la identidad docente.

En este artículo sistematizo una metodología cualitativa, narrativa y situada orientada a explorar la identidad profesional docente mediante el análisis de huellas biográficas. Estas huellas son entendidas, siguiendo a Piani (2019), como marcas de experiencias vitales y educativas que dejan una impronta duradera y se reactivan en el presente a través del relato. Desde esta perspectiva, su análisis permite reconstruir trayectorias de formación y práctica desde un enfoque interpretativo y reflexivo, atento a los sentidos que las y los docentes atribuyen a su experiencia (Tracy, 2021; Vasilachis, 2006).

La propuesta se sustenta en una trayectoria investigativa reciente desarrollada con profesorado en ejercicio, estudiantes de pedagogía y equipos directivos, y formaliza un diseño metodológico que articula diversos dispositivos narrativos para resguardar la singularidad de cada recorrido e identificar, al mismo tiempo, patrones de sentido compartidos (Figueroa-Céspedes, 2023, 2024; Figueroa-Céspedes & Fica-Pinol, 2026; Figueroa-Céspedes & Guerra, 2023, 2024; Figueroa-Céspedes et al., 2026).

2. Antecedentes

2.1 Narrativa e identidad profesional: una relación constitutiva

La identidad profesional docente se concibe como una narrativa en permanente construcción, configurada en la intersección entre experiencia, contexto y reflexividad (Akkerman & Meijer, 2011; Clandinin & Connelly, 2000). Desde esta perspectiva, la narrativa permite organizar lo vivido y otorgarle sentido en relación con marcos culturales de interpretación (Bruner, 1991). Como plantea Ricoeur (1996), narrarse implica inscribirse en una secuencia de significados que articula pasado, presente y futuro, configurando una identidad narrativa desde la cual el sujeto interpreta y orienta su acción.

Comprender la identidad docente como una narrativa situada supone reconocer que las historias de vida del profesorado describen experiencias y condensan marcos culturales, dilemas éticos y posicionamientos profesionales. En ellas, se entrelazan dimensiones afectivas, políticas y pedagógicas de la experiencia docente, configuradas en contextos atravesados por exposición emocional, presiones normativas y relaciones de poder (Goodson & Sikes, 2001; Kelchtermans, 2009). Sin embargo, esa vulnerabilidad estructural no necesariamente anula la agencia docente, sino que puede convertirse en el lugar desde el cual el profesorado resignifica lo vivido, se posiciona críticamente frente a sus condiciones de trabajo y proyecta otras formas de ser y estar en la profesión (Eteläpelto et al., 2013).

Desde este enfoque, la narrativa opera como una práctica agencial, ya que narrar la huella no implica únicamente recordar, sino también resistir, afirmar y transformar. Cuando las voces docentes se escuchan en profundidad, se revelan tensiones identitarias y, al mismo tiempo, formas cotidianas de agencia y posicionamiento ético frente a marcos institucionales y normativos que tienden a estandarizar la práctica profesional (Akkerman & Meijer, 2011; Kelchtermans, 2009; Vasilachis, 2006). Cada relato biográfico encarna un proceso de subjetivación pedagógica en el que el yo docente se construye como una trama polifónica en permanente negociación, donde confluyen voces institucionales, familiares, culturales y profesionales (Akkerman & Meijer, 2011; Hermans, 2001). En consecuencia, la narrativa se configura como un dispositivo metodológico, pero también ético y epistémico ya que nos permite comprender —y acompañar— el devenir docente.

2.2 La biografía docente como archivo de sentido y resistencia

Entender la biografía docente como archivo de sentido, implica ir más allá del relato de experiencias para reconocer en ella un campo dinámico de aprendizajes y disputas. Las historias de vida profesionales permiten al profesorado dar forma narrativa a los eventos que marcaron su trayectoria, articulando vivencias en un marco comprensivo desde el cual se reconfigura lo vivido y se proyectan estrategias de sentido (Goodson, 2004). Desde esta perspectiva, la experiencia narrada constituye un espacio donde, lo personal y lo contextual se entrelazan, haciendo visible la dimensión ética, relacional y situada del trabajo docente (Clandinin & Connelly, 2000).

Este enfoque se distancia de lecturas tecnocráticas que reducen la docencia a competencias descontextualizadas y desatienden su espesor subjetivo. En cambio, la investigación biográfico-narrativa permite comprender las trayectorias docentes como procesos en los que se articulan aprendizajes, dilemas y tensiones en diálogo con condiciones históricas e institucionales (Goodson, 2004). En esta perspectiva, toda autobiografía docente puede leerse también como una reconstrucción curricular en la que lo afectivo, lo político y lo pedagógico se entretajan para configurar una pedagogía situada, mientras las huellas biográficas operan como puntos de anclaje desde los cuales se reinterpretan experiencias pasadas y se proyectan horizontes éticos para la práctica profesional (Pinar, 2014).

Desde una mirada dialógica, la identidad se entiende como una polifonía de voces en constante negociación (Bakhtin, 1981; Hermans, 2001). En el caso del profesorado, estas voces incluyen discursos institucionales, mandatos

familiares, experiencias formativas, saberes populares, docentes significativos, marcos legales y trayectorias personales (Akkerman & Meijer, 2011; Figueroa-Céspedes, 2024). En su conjunto, configuran un espacio de tensiones simbólicas donde el sujeto docente actúa, se posiciona y se interpreta a sí mismo.

Narrar esa polifonía —escucharla, reescribirla, compartirla— es también un acto de legitimación epistemológica. Es un acto de presencia, un testimonio. Tal como advierte Vasilachis (2006), las narrativas personales, al ser leídas desde un enfoque situado, constituyen formas válidas y potentes de producción de conocimiento. En este marco, la biografía constituye un "archivo vivo" de luchas, afectos, decisiones y contradicciones que dan cuenta de una subjetividad profesional compleja, situada y en movimiento.

2.3 Huellas biográficas: una categoría para pensar la identidad docente

La noción de huella biográfica ha cobrado centralidad en mi trayectoria investigativa como una clave interpretativa para comprender la construcción de la identidad docente (Figueroa-Céspedes, 2023; Figueroa-Céspedes & Guerra, 2023). A diferencia de categorías como los incidentes críticos o las experiencias transformadoras —centradas en el carácter disruptivo de ciertos eventos (Monereo, 2023; Valdés et al., 2016)—, la huella biográfica remite a las marcas que determinadas experiencias dejan en la trayectoria y que, al ser recuperadas narrativamente, permiten comprender cómo esas vivencias inciden en la configuración de sentidos y subjetividades a lo largo del tiempo (Piani, 2019). En este marco, la huella no se define por el evento en sí, sino por su reactualización narrativa y por los efectos identitarios que produce en el presente.

Así entendidas, las huellas son vestigios en permanente relectura que, al evocarse en el relato, se resignifican y permiten comprender cómo el profesorado configura su identidad en diálogo con su historia personal y sus circunstancias. En sintonía con Ricoeur (1996), narrar una huella implica interpretar el presente a la luz de una continuidad narrativa que articula pasado, agencia y proyección futura. Su valor epistémico radica en que condensan múltiples capas de experiencia —emocionales, políticas y pedagógicas— que no siempre resultan visibles en los discursos normativos de la formación docente, revelando a la identidad profesional como una trayectoria situada, tensionada y en permanente reconstrucción.

En las investigaciones realizadas con educadoras de párvulos experimentadas (Figueroa-Céspedes, 2023, 2024; Figueroa-Céspedes & Guerra, 2023, 2024) he observado que muchas huellas biográficas remiten a escenas tempranas —experiencias de reconocimiento, exclusión o vínculos de cuidado y desamparo— que, aunque no siempre fueron significativas en su momento, reaparecen en la narración como núcleos de sentido. En algunos casos, memorias ligadas al cuidado temprano de otros (o la falta de él) se reactivan en la práctica profesional como orientaciones éticas hacia el cuidado, la escucha activa y la valoración pedagógica del bienestar y el juego (Figueroa-Céspedes, 2023).

De este modo, explorar las huellas posibilita la resignificación del pasado y la construcción de compromisos ético-pedagógicos en el presente. Articulando la metáfora de la huella en Benjamin (2005) —como aparición de una cercanía— con el método del *currere* de Pinar (2014), entenderemos la identidad docente como una trayectoria que se interpreta reflexivamente en el tiempo. Desde esta perspectiva, es posible volver sobre la experiencia, interrogarla y resignificarla a la luz del presente, reconociendo en ella un curriculum vivido que orienta las proyecciones profesionales.

De esta forma, las huellas biográficas no son solo marcas del pasado, sino núcleos de experiencia que, al ser narrados desde el presente, permiten releer la trayectoria y reorientar el sentido del oficio. Así, las huellas constituyen tanto una clave epistemológica como una vía metodológica, en la medida en que permiten aproximarse a la identidad profesional como una construcción situada, relacional y dialógica (Akkerman & Meijer, 2011), al tiempo que organizan una estrategia de indagación orientada a explorar cómo el profesorado resignifica su experiencia y configura modos posibles de ejercer la docencia.

3. Propuesta metodológica

La presente propuesta se inscribe en una trayectoria investigativa orientada a comprender la identidad profesional docente desde un enfoque cualitativo, narrativo y biográfico-interpretativo (Clandinin & Connelly, 2000; Goodson & Sikes, 2001; Riessman, 2008; Vasilachis, 2006). Se organiza como un diseño en ocho etapas interrelacionadas

que activan progresivamente distintos niveles de reflexividad mediante dispositivos discursivos, visuales y escritos. En coherencia con una ontología narrativa e interpretativa de la identidad como configuración temporal del sí en el relato (Ricoeur, 1996) y con una concepción dialógica del self (Hermans, 2001), el proceso adopta una lógica espiral. El análisis articula un enfoque narrativo-temático (Riessman, 2008) con recursos del análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2021), resguardando la singularidad de cada trayectoria antes de avanzar hacia patrones de sentido compartidos (Tracy, 2021).

Cada etapa se articula en torno a un principio epistémico común: la experiencia vivida del profesorado constituye una fuente legítima de conocimiento pedagógico. Desde esta premisa, el diseño funciona como un proceso iterativo que entrelaza tiempos, afectos y posicionamientos en la construcción identitaria. Esta lógica permite analizar trayectorias singulares poniéndolas en diálogo con marcos analíticos más amplios. La Tabla 1 sintetiza las ocho etapas del proceso metodológico, precisando sus objetivos, técnicas y funciones analíticas, con el fin de ofrecer una visión integrada de la propuesta.

Tabla 1

Etapas Metodológicas

Etapas	Objetivo principal	Técnica/herramienta	Función analítica principal
1. Selección y acuerdo narrativo	Conformar un colectivo narrativo pertinente al propósito del estudio y éticamente vinculado.	Muestreo intencionado, acuerdo ético-narrativo, consentimiento relacional.	Establecer un marco ético y relacional para la indagación situada.
2. Entrevistas	Reconstruir trayectorias vitales y profesionales en un registro amplio, situado y dialógico.	Entrevistas de orientación narrativa.	Acceder a la narrativa viva y subjetiva de la identidad docente.
3. Biograma expandido	Visualizar y resignificar hitos relevantes en la trayectoria profesional.	Entrevista guiada + plantilla gráfica estructurada en 7 dimensiones.	Sistematizar la huella narrativa como nodo de sentido profesional.
4. <i>Journey Plot</i>	Representar gráficamente la trayectoria emocional-profesional.	Gráfico de doble entrada con codificación de valencias emocionales.	Visualizar disonancias y continuidades afectivas en el devenir docente.
5. Producciones narrativas	Construir relatos interpretativos integradores de la experiencia docente.	Narrativas escritas por el investigador con retroalimentación de los participantes.	Resignificar y devolver agencia narrativa a las voces docentes.
6. Registros escritos	Acceder a la dimensión escrita y reflexiva de la subjetividad pedagógica.	Bitácoras, diarios reflexivos, autobiografías pedagógicas, relatos de incidentes críticos, cuadernos de diálogo.	Profundizar la reflexividad y el posicionamiento pedagógico.
7. Análisis temático	Interpretar patrones narrativos, metáforas y tensiones identitarias.	Codificación inductiva-reflexiva y articulación teórico-narrativa.	Configurar constelaciones narrativas y mapear tensiones ético-institucionales.
8. Co-construcción interpretativa	Validar, tensionar y ampliar los hallazgos mediante diálogo colectivo.	Sesiones dialógicas con devolución y validación de hallazgos preliminares y ampliación de corpus	Ajustar interpretaciones con consensos argumentados, fortaleciendo validez relacional y ética dialógica.

A continuación, se describe y analiza cada etapa metodológica.

3.1 Selección de participantes y acuerdo narrativo

La conformación del colectivo participante constituyó el primer gesto metodológico de la investigación. Se privilegió una lógica relacional e intencionada, orientada a convocar docentes que compartieran un contexto institucional y formativo relativamente comparable, pero cuyas trayectorias ofrecieran diversidad en edad, origen, experiencias pedagógicas y posicionamientos profesionales. En coherencia con la tradición biográfico-narrativa,

el muestreo más que guiarse por criterios de representatividad estadística, se fundamentó en la relevancia teórica y experiencial de las historias seleccionadas, en la medida en que pudieran iluminar —desde su singularidad— distintos modos de habitar la docencia (Goodson & Sikes, 2001).

Al iniciar esta línea de investigación sobre la construcción de la identidad profesional en educadoras de párvulos, advertí una brecha en el estudio de trayectorias de docentes experimentadas. A partir de la bibliografía revisada, establecí como criterios de inclusión contar con más de cinco años de ejercicio profesional, desempeñarse actualmente en educación parvularia y contar con trayectorias que hicieran posible una lectura densa de la experiencia docente (Figueroa-Céspedes, 2023, 2024; Figueroa-Céspedes & Guerra, 2023, 2024). El acceso se realizó mediante una combinación de muestreo por conveniencia y bola de nieve, estrategias habituales en enfoques narrativos cuando se busca acceder a trayectorias significativas y sostener condiciones de confianza para la narración (Goodson & Sikes, 2001). Esta decisión permitió articular comparabilidad contextual con pluralidad de historias, sin homogeneizarlas.

Otro criterio de inclusión fue la disposición narrativa: la apertura a compartir relatos biográficos y sostener una participación activa en instancias de reflexión colectiva. En coherencia con ello, el consentimiento informado se concibió como un acuerdo narrativo renovable (Clandinin et al., 2006), abierto a revisiones durante todo el estudio y garante del derecho a matizar, modificar o retirar fragmentos en cualquier etapa. Este encuadre resguardó la confidencialidad y el anonimato, pero también la integridad interpretativa y el poder narrativo de las participantes. Asimismo, se procuró sostener una relación investigador-participante lo más horizontal posible, junto con condiciones de seguridad narrativa, desde una ética relacional del cuidado sensible al carácter situado y relacional de la producción de los relatos (Goodson & Sikes, 2001; Tracy, 2021).

3.2 Entrevistas de orientación narrativa

Las entrevistas de orientación narrativa constituyeron el núcleo inicial del proceso de indagación y se orientaron a reconstruir la trayectoria vital y profesional de cada participante en un registro amplio y situado. Desde un enfoque que reconoce al profesorado como agente interpretativo de su propia historia, opté por diseñar un dispositivo flexible que combinó evocación libre con una guía temática de preguntas. En promedio, se realizaron tres entrevistas individuales por participante, organizadas mediante una pauta semiestructurada que ha sido utilizada en investigaciones sobre identidad docente en educación parvularia (Figueroa-Céspedes, 2023, 2024; Figueroa-Céspedes & Guerra, 2023, 2024) y luego ajustada para indagar en la construcción identitarias de directoras del nivel técnico-profesional (Figueroa-Céspedes et al., 2026).

El instrumento adaptado de Sarceda (2017) y validado en dos etapas: primero, una validación de contenido con tres jueces expertos (doctores en educación con trayectoria en investigación cualitativa y narrativa), quienes evaluaron congruencia temática, claridad sintáctica y sensibilidad narrativa; a partir de sus observaciones se confirmaron las dimensiones y se redujeron los ítems de 52 a 39, eliminando redundancias y ajustando formulaciones. Luego, se realizó un pilotaje con dos docentes externas al estudio, que permitió afinar la secuencia, la precisión y la claridad de las preguntas (Figueroa-Céspedes, 2023; Figueroa-Céspedes & Guerra, 2023).

El guion se estructuró en seis dimensiones biográfico-narrativas: infancia y adolescencia; decisión vocacional; estudios de pregrado; ejercicio profesional; formación continua; y devenir profesional. Cada dimensión incorporó preguntas abiertas y detonadoras orientadas a favorecer el despliegue narrativo sin imponer una secuencia rígida, de modo de articular experiencias personales, vínculos significativos y contextos institucionales en una trama con sentido. Cada entrevista se concibió como un espacio dialógico sustentado en una relación de reciprocidad entre investigador y participante, donde el relato emergía desde la experiencia vivida, alternando momentos de narración libre con instancias de profundización reflexiva (Goodson & Sikes, 2001).

Esta dinámica favoreció la articulación entre dimensiones emocionales y estructurales sin interrumpir la continuidad narrativa, y creó condiciones para que los recuerdos se transformaran en interpretación situada de la trayectoria. A continuación, se presenta el guion adaptado del proyecto *"Construcción de las identidades docentes de educadoras de párvulos: huellas, voces y tramas en sus trayectorias formativas"* (Figueroa-Céspedes, 2024) disponible en el siguiente [enlace](#). El instrumento organiza las preguntas según distintas dimensiones narrativas orientadas a reconstruir la trayectoria profesional:

Tabla 2

Guion de Entrevista (adaptado de Figueroa-Céspedes, 2024)

Dimensión narrativa	Definición / Objetivo de indagación	Ejemplos de Preguntas de indagación
Infancia / Adolescencia	Explorar las experiencias tempranas que influyeron en la construcción identitaria de la persona entrevistada, así como sus primeras vivencias vinculadas con la educación y la docencia.	• ¿Podrías presentarte y compartir tu nombre, edad y lugar de nacimiento? • ¿Cómo fue tu infancia y adolescencia?, ¿con quiénes vivías? • ¿Qué recuerdas de tu paso por el jardín infantil, la escuela o el liceo? • ¿Cómo eras como estudiante y qué relación tenías con tus docentes y compañeros/as? • ¿Existe algún evento en tu infancia/adolescencia que creas significativo en tu decisión de ser docente?
Decisión vocacional	Indagar los motivos personales, familiares y sociales que condujeron a la elección de la carrera docente.	• ¿Cuándo y cómo decidiste estudiar pedagogía? • ¿Qué tipo de apoyo recibiste por parte de tu familia? • ¿En qué universidad estudiaste y por qué la elegiste? • ¿Cómo percibían tu elección personas cercanas (familiares, amistades) y cómo influyeron esas percepciones?
Estudios de pregrado	Comprender cómo se vivió el proceso formativo en la universidad, incluyendo experiencias con docentes, prácticas y evaluación.	• ¿Qué recuerdos tienes de tu formación académica? • ¿Cómo fue tu vínculo con el profesorado universitario? ¿Recuerdas a alguien en particular? • ¿Qué experiencias marcaron tus prácticas iniciales, intermedias y profesionales? • ¿Qué aprendiste del proceso de tesis o examen de grado? • ¿Cómo integraste los saberes académicos en tu práctica pedagógica?
Ejercicio profesional	Reconstruir las primeras experiencias laborales y el impacto emocional y social del ejercicio docente en contextos reales.	• ¿Cómo fue tu ingreso al mundo laboral? • ¿Puedes compartir tus experiencias profesionales más significativas? • ¿Qué impacto emocional ha tenido el trabajo docente en tu vida? • ¿Cómo sientes que te perciben otros profesionales y la sociedad como docente? • ¿Te has sentido reconocido/a en tu rol profesional?
Formación continua	Identificar trayectorias de formación continua, sus motivaciones y efectos en la práctica profesional.	• ¿Has participado en programas de formación continua o desarrollo profesional? ¿Cómo fue esa experiencia? • ¿Qué aprendizajes destacas y cómo han modificado tu práctica pedagógica? • ¿Qué necesidades formativas identificaste al ejercer?
Devenir profesional	Explorar la visión actual de la profesión, los aprendizajes acumulados y las proyecciones futuras de la identidad docente.	• ¿Cuáles son, a tu juicio, los desafíos actuales de la educación parvularia? • ¿Cómo han influido tus experiencias personales en tu modo de enseñar? • ¿Cambiarías tu decisión de ser docente si pudieras volver atrás? • ¿Cómo te proyectas profesionalmente? • ¿Qué significa para ti ser docente hoy?

Al cierre de la tercera entrevista se introdujo el concepto de *huella biográfica*, facilitando la identificación consciente de eventos significativos que marcaron la trayectoria docente y preparando el tránsito hacia el biograma expandido y el *journey plot*. En coherencia con la entrevista narrativa (Riessman, 2008), se promovió la reconstrucción detallada de episodios significativos de la trayectoria docente. Asimismo, el análisis respetó la configuración narrativa emergente de cada participante, preservando secuencia temporal, énfasis y textura emocional del relato.

3.3 Biograma expandido

Como segunda etapa posterior a las entrevistas de orientación narrativa, se implementó un biograma expandido como una herramienta visual y reflexiva destinada a sistematizar eventos significativos en la trayectoria docente. Adaptado de Sayago et al. (2008), esta modalidad de biograma busca representar de forma sintética hitos biográficos permitiendo explorar cronologías, emociones y actuaciones, desde una perspectiva reflexiva. Su aporte distintivo es incorporar dimensiones reflexivas no presentes en el formato original, convirtiéndolo en un dispositivo de indagación sistemática sobre episodios significativos y no solo en un registro cronológico.

El biograma expandido propone siete dimensiones analítico-reflexivas que permiten reconstruir el espesor narrativo de cada acontecimiento (ver tabla 3). Cada dimensión fue trabajada a partir de una entrevista dedicada, guiada por preguntas orientadoras que facilitaron el tránsito del recuerdo a la interpretación actual.

Tabla 3

Dimensiones del Biograma expandido

Dimensiones	Definición	Pregunta orientadora
1. Cronología del evento	Ubicación temporal del episodio significativo dentro de la trayectoria vital (fechas, etapas de vida -infancia, formación inicial, docencia- etc.).	¿En qué momento de tu vida o carrera ocurrió este evento?
2. Descripción del hecho y contexto	Relato general del evento vivido, incluyendo condiciones personales, pedagógicas, institucionales, históricas o sociales relevantes para su comprensión.	¿Qué ocurrió y qué aspectos del contexto influyeron en esta experiencia?
3. Personas involucradas	Identificación de actores clave que participaron en el evento, con sus roles y vínculos relacionales.	¿Quiénes estuvieron presentes o influyeron en esta situación?
4. Emociones identificadas	Registro y categorización afectiva de las emociones asociadas al hecho, según la percepción subjetiva del/la participante.	¿Qué emociones sentiste en ese momento? ¿Cómo clasificarías esa experiencia emocionalmente?
5. Resolución y reflexión inmediata	Descripción de cómo se abordó el evento en su momento y de las reflexiones surgidas inmediatamente después.	¿Cómo reaccionaste ante lo ocurrido? ¿Qué pensaste o aprendiste en ese momento?
6. Resignificación actual	Relectura del evento desde la mirada profesional actual, identificando su influencia en el presente.	¿Cómo interpretas hoy esta experiencia y qué impacto crees que ha tenido en tu forma de ser docente?
7. Valoración interpretativa	Evaluación subjetiva del impacto del evento en la construcción de la identidad docente, según una escala de 0 a 5.	¿En qué medida este evento contribuyó a la construcción de tu identidad profesional docente?

El dispositivo cumple una doble función: permite a la persona entrevistada identificar patrones, continuidades y disonancias en su trayectoria profesional y, al mismo tiempo, ofrece al equipo investigador un primer mapeo narrativo que articula dimensiones estructurales y subjetivas de la identidad docente. Para facilitar la selección de huellas, utilicé en algunos casos la metáfora de los *"greatest hits"*: la idea es buscar aquellos momentos más destacados por su carga afectiva o formativa que, al recordarse -como una canción-, condensan aprendizajes, rupturas y posicionamientos. En ese sentido, el biograma opera como un artefacto de mediación narrativa al activar la memoria, permitiendo al profesorado remirar y reflexionar sobre su biografía (Tabla 4).

Tabla 4

Ejemplo de Biograma

Dimensión	Ejemplo de huella biográfica
1. Cronología del evento	Primer año de trabajo (abril de 2025).
2. Descripción del hecho y contexto	En una reunión, la coordinación me pide "mostrar más evidencia" y no hacer juego libre porque venía una supervisión. Sentí que lo que yo hacía quedaba como algo "poco serio" o "difícil de demostrar".
3. Personas involucradas	La coordinadora, otra educadora y yo.
4. Emociones identificadas	Frustración, rabia guardada, pena y sentirme pasada a llevar.
5. Resolución y reflexión inmediata	Cambié algunas planificaciones para evitar más roces, pero no solté el juego ni el vínculo con los niños. Empecé a anotar más lo que veía y a guardar ejemplos de lo que lograban. Me repetía: "si cedo en todo, me pierdo; si me cierro, me dejan sola".
6. Resignificación actual	Ese día me obligó a aprender a "hablar en dos idiomas": el mío, que es el de mirar a los niños y sostener el juego, y el de la escuela, que pide rendimiento. Fue una estrategia para cuidar mi forma de enseñar sin pelear todo el tiempo.
7. Valoración (0–5)	5 (fue un antes y un después: me dolió, pero me enseñó a sostener lo que creo sin quedarme sola).

Al integrar la resignificación actual y una valoración subjetiva (0–5, donde 0 indica ausencia de impacto identitario y 5 un impacto decisivo), el biograma vincula el episodio con su lectura desde el presente, identificando qué experiencias siguen operando en la identidad profesional; así, promueve reflexividad, visibiliza agencia y sitúa esas interpretaciones en diálogo con marcos culturales e institucionales. Metodológicamente, esta técnica funcionó como un puente entre entrevistas y *journey plot*, al sistematizar las huellas y preparar su visualización emocional, fortaleciendo la apropiación del proceso y una interpretación ética y dialógica.

3.4 Journey Plot

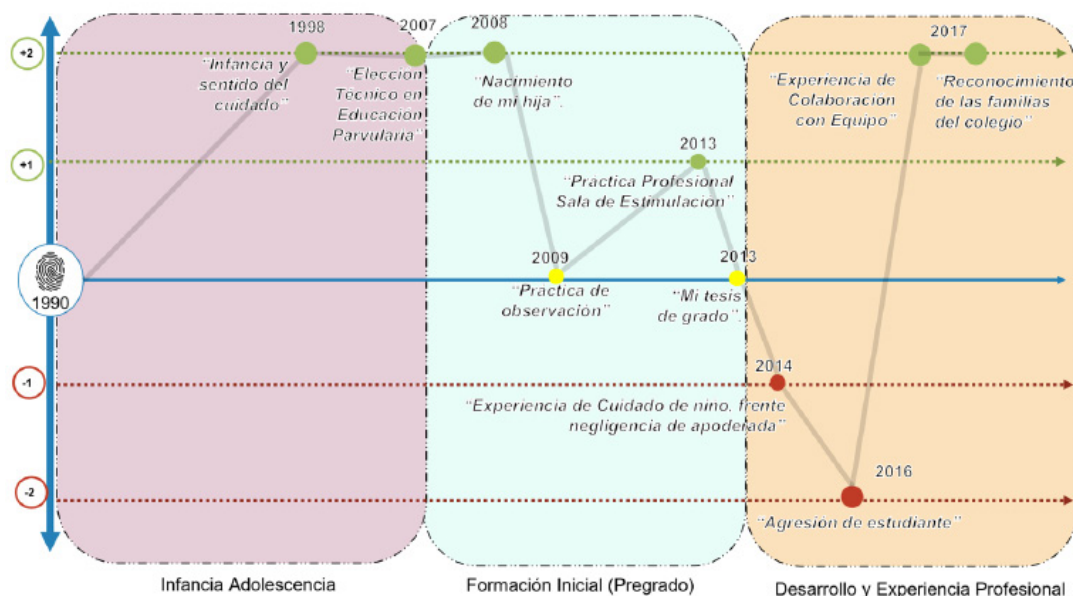
El *Journey Plot* es un dispositivo de visualización biográfica que permite representar gráficamente la trayectoria docente según la valencia emocional atribuida a hitos vitales y profesionales. Como complemento del biograma expandido, funciona primero como una línea de tiempo para reorganizar acontecimientos significativos (Goodson & Sikes, 2001) y luego como herramienta analítica para situar quiebres, continuidades y transiciones identitarias (Figueroa-Céspedes, 2024). Adaptado de Turner (2015) y de trabajos de Monereo (2023), el dispositivo adopta un formato de gráfica de doble entrada: en el eje horizontal se dispone el tiempo vital y, en el vertical, la valencia emocional atribuida a cada evento significativo.

Durante la entrevista, cada participante categorizó los eventos previamente identificados en su biograma mediante una escala de cinco niveles (de –2 a +2), configurando así una línea de vida emocional-profesional. Más que un ejercicio descriptivo, esta codificación supuso un acto reflexivo deliberado. Permitió detenernos en la textura afectiva de la trayectoria, identificar zonas de conflicto persistente, puntos de inflexión y procesos de resignificación que no siempre emergían con igual claridad en las entrevistas previas.

Metodológicamente, el *Journey Plot* complementa al biograma al añadir una *cartografía emocional* de las huellas biográficas, haciendo visible su resonancia afectiva en el tiempo. Su análisis permitió reconocer patrones de agencia y vulnerabilidad, así como procesos de resignificación de experiencias críticas desde el presente profesional. A continuación, se presenta un ejemplo que ilustra diversas huellas biográficas y las valencias emocionales que la educadora les atribuyó; la huella correspondiente a 2016 se analiza en profundidad en Figueroa-Céspedes (2024).

Figura 1

Ejemplo de Journey Plot ("El Viaje de Francia")



El *Journey Plot* permitió reconocer episodios ubicados en un "punto cero" emocional, entendido no como neutralidad, sino como ambigüedad o ambivalencia. Se trata de sucesos que no se dejan valorar con claridad y que, al ser situados y narrados, pueden evidenciar silenciamientos, disociaciones o naturalizaciones. En el caso del "viaje de Francia", por ejemplo, emergieron dos episodios —2009 y 2013— que no presentaron una tendencia emocional definida, quedando registrados como zonas mixtas o ambiguas (Figueroa-Céspedes, 2024). En este sentido, el dispositivo visibiliza ausencias y puntos ciegos del relato docente, promueve metacognición emocional y, al integrarse como insumo visual en la co-construcción interpretativa, habilita reinterpretaciones colectivas de episodios según su carga afectiva y sus efectos en decisiones y posicionamientos profesionales.

3.5 Producciones narrativas

A partir del conjunto de insumos narrativos previos —entrevistas, biograma expandido y *journey plot*— se elaboraron producciones narrativas co-construidas que integraron las huellas biográficas más relevantes de cada participante. En coherencia con la distinción propuesta por Goodson y Sikes (2001) entre *life story* y *life history*, estas producciones no fueron transcripciones del relato, sino que articularon la experiencia narrada con su contexto epocal, institucional y sociopolítico. Fueron redactadas en un estilo híbrido —alternando primera y tercera persona— con el propósito de sostener la voz propia de cada sujeto sin renunciar a una elaboración analítica situada (ver Figueroa-Céspedes & Guerra, 2024; Figueroa-Céspedes et al., 2026).

Cada narrativa se configuró como una trama interpretativa que integró eventos, emociones, vínculos y resignificaciones emergentes del proceso. En estos registros, privilegamos la fidelidad narrativa —giros lingüísticos, metáforas y fragmentos literales— entendiendo que no se trataba de reproducir la experiencia en bruto, sino de construir una interpretación dialogada, abierta a revisión y validación por parte de las propias participantes.

En coherencia con una ética relacional y participativa (Tracy, 2021), las producciones narrativas se sometieron a una validación crítica en al menos dos rondas —versión preliminar con preguntas abiertas y posterior retroalimentación para ajustes de contenido, énfasis y redacción— orientada a resguardar una representación más fiel y situada de la experiencia (Figueroa-Céspedes et al., 2026). Este proceso, se organizó como un intercambio horizontal donde las participantes pudieron matizar, corregir y reorientar la interpretación, de modo que la escritura funcionara como un espacio de diálogo y co-responsabilidad; así, estos relatos se consolidaron como escrituras situadas capaces de tensionar marcos hegemónicos de representación (Balasch & Montenegro, 2003) y favorecer relecturas más justas de una identidad profesional relacional y vulnerable (Kelchtermans, 2009).

En términos analíticos, estas narrativas co-construidas fueron incorporadas al corpus para el análisis posterior, manteniendo su estructura, densidad emocional y algunas dimensiones interpretativas ya esbozadas en el proceso de elaboración conjunta. Así, cada producción se configuró como un objeto narrativo denso, no solo interpretado, sino también vivido, compartido y resignificado colaborativamente.

3.6 Registros narrativos escritos

Los registros narrativos escritos se incorporan como un recurso complementario, especialmente en estudiantes de pedagogía en práctica, para ampliar el acceso a la subjetividad docente desde la voz escrita (Figuerola-Céspedes & Fica-Pinol, 2026). Bitácoras, diarios reflexivos, autobiografías pedagógicas, relatos de incidentes críticos y cuadernos de diálogo permiten triangular y profundizar las huellas identificadas en otros dispositivos narrativos. En términos metodológicos, estos escritos funcionan como herramientas de autoindagación y resignificación profesional, al documentar no solo la acción pedagógica, sino también los procesos de pensamiento y afectividad que configuran la experiencia formativa (O'Connell & Dymont, 2011).

Cada tipo de registro ofreció una vía específica de acceso a la subjetividad docente. La Tabla 5 sintetiza sus principales funciones y ejemplos de uso.

Tabla 5

Descripción y ejemplos de registros narrativos escritos.

Tipo de registro	Descripción	Ejemplo breve de cómo opera
Bitácoras personales	Escritura espontánea para capturar vivencias inmediatas y su tonalidad afectiva.	"Hoy me quedé callada en la reunión; sentí rabia y vergüenza. En la sala volví al juego para no endurecerme."
Diarios reflexivos	Escritura guiada por consignas para integrar experiencia, interpretación y toma de conciencia ético-pedagógica.	Consigna: "¿Qué tensión identitaria viviste hoy?" Respuesta: "Orden vs. vínculo: elegí sostener el vínculo y luego justifiqué mi decisión con criterios pedagógicos."
Relatos de incidentes críticos	Narraciones de episodios significativos y tensionantes que permiten analizar dilemas, decisiones y sus efectos profesionales e institucionales.	"La coordinación me pidió 'evidencia' y desaconsejó juego libre por una supervisión externa; adapté planificaciones sin abandonar mi enfoque, pero aprendí a 'hablar en dos idiomas.'"
Autobiografías pedagógicas	Relato retrospectivo que reconstruye la trayectoria vocacional y formativa para identificar huellas y posicionamientos identitarios.	"Quise ser docente por una educadora que me cuidó cuando chica; esa memoria vuelve cuando entro a la escuela y esta se vuelve fría. Esta experiencia me empuja a priorizar el cuidado."
Cuadernos de diálogo	Intercambio escrito con pares/formadores para co-interpretar experiencias y ajustar sentidos en un proceso relacional.	Par A: "Me habló en tono seco delante del equipo; me quedé helada." Par B: "¿Fue corrección o desautorización? ¿Qué necesitabas en ese momento?"

En conjunto, estos registros enriquecieron el corpus al incorporar formas de elaboración de la experiencia menos visibles en la oralidad, especialmente en lo relativo a la elaboración emocional, la negociación identitaria y la construcción de sentido pedagógico (Choo et al., 2018; O'Connell & Dymont, 2011). En términos operativos, algunos de estos textos ya formaban parte de la formación práctica como herramientas reflexivas —por ejemplo, diarios, bitácoras o registros de incidentes trabajados en asignaturas o seminarios—, mientras que otros se solicitaron de manera complementaria mediante consignas acotadas para profundizar dimensiones emergentes. Asimismo, ciertos diarios y bitácoras se integraron en dinámicas de co-interpretación, reforzando su valor pedagógico y epistémico como formas legítimas de producción de conocimiento narrativo (Vasilachis, 2006) y favoreciendo la transferibilidad del diseño al sostener la triangulación en contextos institucionales con tiempos acotados.

3.7 Análisis temático

En la búsqueda de un plan de análisis capaz de comprender con rigor el fenómeno biográfico —la experiencia encarnada y la huella como condensación de sentido—, el proceso se inició con un abordaje narrativo-temático inspirado en Riessman (2008), basado en una lectura crítica de los relatos y una identificación inductiva de unidades de sentido por cada caso (Figueroa-Céspedes, 2023; Figueroa-Céspedes & Guerra, 2023). Este primer momento puso el foco en la configuración del relato —secuencia, énfasis, metáforas y posicionamientos—, favoreciendo la reconstrucción de la lógica interna de cada trayectoria y el resguardo de su coherencia narrativa. Asimismo, posibilitó reconocer comunales en torno a tipos de huellas y su tonalidad emocional, mediante recuentos descriptivos de los episodios narrados y su valencia asociada. En desarrollos posteriores (Figueroa-Céspedes & Fica-Pinol, 2026), este anclaje se articuló con un análisis temático reflexivo que permitió identificar patrones transversales sin desarticular la singularidad de cada caso (Braun & Clarke, 2021).

La unidad de análisis central fue la huella biográfica, entendida como una configuración narrativa que condensa dimensiones afectivas, ético-políticas y profesionales de la experiencia. El biograma expandido operó como punto de entrada para su identificación reflexiva y co-construida, al organizar secuencialmente eventos significativos y puntos de inflexión, mientras que el *journey plot* permitió situarlos según su valencia emocional (positiva, neutra o negativa). Este procedimiento facilitó observar concentraciones, contrastes y ambivalencias en las trayectorias, así como identificar huellas de alta carga emocional —frecuentemente asociadas a experiencias de tensión o quiebre— que operan como núcleos de resignificación que reconfiguran la interpretación de la experiencia y habilitan reposicionamientos profesionales. Las huellas fueron posteriormente contrastadas y refinadas mediante entrevistas y otros registros narrativos que aportan densidad al análisis. El proceso se desarrolló en tres movimientos: (1) familiarización e interpretación del corpus por caso; (2) desarrollo de codificación semántica y latente, junto con la elaboración de temas; y (3) revisión cíclica mediante contraste entre casos, acompañada del refinamiento de metáforas interpretativas, hasta alcanzar definiciones conceptuales robustas sobre la singularidad y las resonancias compartidas.

Otro eje analítico fue la identificación de huellas biográficas con forma de incidente crítico (Monereo, 2023), entendidas como episodios situados de alta carga emocional o ética que condensan, en una escena concreta, tensiones estructurales del ejercicio docente. Su análisis permitió examinar cómo el profesorado se posiciona ante dilemas complejos, visibilizando formas de agencia situada, silencios estratégicos y quiebres frente a discursos normativos. Desde la teoría del *self* dialógico (Hermans, 2001), fue posible mapear el diálogo interno entre distintas posiciones del yo activadas por el incidente crítico. En el caso de Francia (Figueroa-Céspedes, 2024), emergieron posiciones como el “yo postergado”, el “yo cuidador”, el “yo profesional” y el “yo colaborador”, además de la escuela como voz externa protectora. Este análisis permitió comprender cómo la experiencia movilizaba desplazamientos identitarios y ponía en tensión las demandas institucionales con los compromisos ético-afectivos de la docente.

En conjunto, el análisis se configura como un dispositivo interpretativo que articula experiencia, afectividad y posicionamiento, permitiendo comprender la identidad docente como un proceso narrativo situado, tensionado y en permanente elaboración.

3.8 Sesiones de co-construcción

Como última etapa del diseño metodológico, se realizaron sesiones grupales de co-construcción interpretativa concebidas como instancia de devolución, contraste y discusión crítica de hallazgos. En coherencia con el enfoque narrativo situado (Goodson, 2004; Riessman, 2008), su propósito fue someter las interpretaciones iniciales a revisión dialógica con las participantes, fortaleciendo la validez interpretativa desde una lógica relacional. La co-construcción se entendió como un proceso compartido de interpretación y elaboración de sentido (Ibáñez & Druker, 2018), sustentado en una comprensión polifónica del discurso (Bakhtin, 1981).

Cada sesión (90–120 minutos) se inició con la presentación de un insumo de devolución por parte del investigador— síntesis escrita y/o narrativa oral que integraba fragmentos, categorías emergentes y núcleos interpretativos—. A partir de este material, se desarrolló un diálogo participativo orientado a contrastar hallazgos, identificar coincidencias y contrapuntos, precisar condiciones contextuales y explorar posibles reformulaciones, promoviendo la circulación equitativa de la palabra mediante preguntas de profundización (p. ej., “¿Se sienten representadas por esta interpretación?”, “¿Qué matices añadirían?”, “¿Qué dimensiones no fueron consideradas?”).

Las sesiones fueron registradas en audio y notas de campo, y fueron complementadas con registros y memorias narrativas realizadas en las jornadas. En ellas se consignan acuerdos, tensiones y nuevas interpretaciones; las reinterpretaciones argumentadas y sostenidas colectivamente se incorporaron como ajustes analíticos, explicitando el tránsito entre relato individual, resonancia intersubjetiva y reconstrucción interpretativa.

Según el diseño y la dinámica del grupo, se implementaron cuatro estrategias complementarias. Primero, *cartas de resonancia*, donde, por ejemplo, una participante respondía al relato de una experiencia de otra colega escribiendo: "Tu 'rabia guardada' también es mía; no creas que es una debilidad, es poner límites". Segundo, *análisis y dramatización de incidentes críticos*, representando situaciones como desautorizaciones públicas o tensiones por "mostrar evidencia", para explorar alternativas de acción y efectos institucionales (Monereo, 2023). Tercero, *metaforización y titulación simbólica de huellas*, emergiendo expresiones como "hablar en dos idiomas" o "la sala como una vitrina" para representar conflictos ético-profesionales. Cuarto, *memorias de los encuentros*, síntesis breves (1–2 páginas) que recogían acuerdos y nuevas categorías surgidas del diálogo.

Estas sesiones constituyeron una instancia de validación y profundización interpretativa desde una lógica relacional, al contrastar y reformular colectivamente los hallazgos preliminares, fortaleciendo la resonancia y la ética del análisis (Tracy, 2021).

4. Conclusiones

En este artículo he desarrollado una propuesta metodológica para comprender la identidad profesional docente a partir del análisis de huellas biográficas, entendidas como marcas narrativas en las que se condensan experiencias, afectos y sentidos profesionales. Estas huellas permiten acceder a episodios significativos del pasado y, a la vez, a los procesos mediante los cuales tales experiencias se reactivan y se resignifican en el presente. Desde esta perspectiva, la identidad docente se configura como una construcción narrativa en permanente elaboración, atravesada por dilemas, quiebres, continuidades y reposicionamientos. En ese marco, la principal contribución de este artículo consiste en presentar un diseño cualitativo, narrativo y biográfico-interpretativo que combina dispositivos de indagación y una lógica analítica orientada a resguardar la singularidad de las trayectorias sin perder de vista patrones de sentido compartidos.

Investigar la docencia desde las huellas biográficas supone, además, una disposición ética y epistemológica fundada en la escucha atenta, el cuidado de lo narrado y el reconocimiento de saberes experienciales que con frecuencia quedan desplazados, aunque en ellos se exprese buena parte de la vulnerabilidad, el juicio moral y la complejidad relacional del oficio docente. En este sentido, el diseño propuesto no solo busca comprender la experiencia profesional, sino también abrir un espacio para su elaboración reflexiva, contribuyendo con ello al fortalecimiento de la agencia docente.

En términos de transferibilidad, el diseño presentado puede constituirse en una caja de herramientas para la investigación, pero también para la formación inicial y continua —seminarios de práctica, inducción, mentorías, comunidades profesionales de aprendizaje y dispositivos de acompañamiento— al organizarse en una secuencia de mediaciones flexibles (recogida narrativa/evocar, análisis de huellas/mapear, escritura, contraste dialógico/interpretar y resignificación colectiva/devolver). Asimismo, admite implementaciones parciales o rearticulaciones según tiempos y propósitos institucionales, en la medida en que el trabajo con narrativas puede activar el currículum vivido y reorientar decisiones pedagógicas desde la experiencia (Pinar, 2014). Esta potencialidad cobra especial relevancia en contextos de vulnerabilidad, cambio institucional o demandas de justicia social, donde la reflexión biográfica puede contribuir a visibilizar tensiones identitarias y resignificar el sentido de la práctica docente (Figueroa-Céspedes, 2023; Figueroa-Céspedes & Guerra, 2023, 2024).

No obstante, esta propuesta presenta límites y desafíos que es necesario reconocer. Su desarrollo exige tiempos prolongados y condiciones de confianza relacional que no siempre resultan fáciles de sostener en contextos institucionales marcados por altas exigencias y restricciones de tiempo. Asimismo, el carácter interpretativo y situado del análisis demanda una reflexividad sostenida por parte del investigador y una vigilancia ética permanente frente a posibles sobrelecturas o sesgos (Goodson & Sikes, 2001; Riessman, 2008). También exige resguardar que el espacio narrativo no sea investido de una función terapéutica que exceda los propósitos de la investigación, lo que refuerza la importancia del cuidado del vínculo y de lo narrado (Goodson & Sikes, 2001).

En este marco, también fue necesario que reconociera cómo mi propia ubicación biográfica y profesional como investigador —hombre cisgénero y académico universitario en un campo profesional históricamente feminizado— incidía en la producción y en la interpretación de los relatos. Ello supuso asumir que mi presencia en el campo no era neutra, sino parte de relaciones de género y de poder que exigían una reflexividad crítica y situada.

A ello se suma la fragilidad y selectividad de la memoria, que vuelve a los relatos reconstrucciones situadas antes que reproducciones fieles del pasado. Finalmente, las narrativas se configuran en marcos culturales disponibles y en silencios significativos; por ello, tanto lo narrado como aquello que queda fuera forman parte constitutiva de la experiencia que estas investigaciones buscan comprender.

En ese horizonte, atender a “lo que permanece en el relato” supone reconocer la experiencia narrada como una fuente viva, situada y legítima de saber pedagógico. La propuesta, por tanto, no solo ofrece una vía metodológica para comprender la identidad docente. También permite re-situar la formación y el desarrollo profesional como procesos de elaboración biográfica, en los que el profesorado interpreta, resignifica y proyecta su quehacer en diálogo con las tramas éticas, relacionales y políticas que configuran su propia práctica.

Referencias

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- Balasch, M., & Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en psicología social*, 1(3), 44–48.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Akal.
- Biesta, G. J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1086/448619>.
- Choo, Y. B., Abdullah, T., & Naw, A. M. (2018). Learning to teach: Patterns of reflective practice in written journal. *LSP International Journal*, 5(2). <https://doi.org/10.11113/lspi.v5n2.80>.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2006). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 254–269. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational research review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>.
- 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., & 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. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7657>.
- 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., & Guerra, P. (2024). "Do they see me as a Professional?": Narratives of an Early Childhood Teacher in the Context of COVID-19 Pandemic. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 18(1), 133–157. <https://doi.org/10.17206/apjrece.2024.18.1.133>.
- Figueroa-Céspedes, I., & Fica-Pinol, E. (2026). Imagining futures: Possible selves and professional identity in an early childhood pre-practicum incident. *Journal of Childhood, Education & Society*, 7(1), 120–136. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202671791>.

- Figueroa-Céspedes, I., Améstica, J., Dufrax, I., & Ramlackhan, K. (2026). Breaking canons: narratives of the professional identity construction of a female Technical and Vocational Education and Training principal. *International Journal of Leadership in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603124.2025.2606992>.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Editorial Octaedro.
- Goodson, I. F., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press.
- Hermans, H. J. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>.
- Ibáñez, N., & Druker, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia* (78), 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875332>.
- 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/riieb.2023.3.1.43>.
- Mujica-Johnson, F. N. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 472-485. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.25>.
- O'Connell, T. S., & Dymont, J. E. (2011). The case of reflective journals: Is the jury still out? *Reflective Practice*, 12(1), 47-59. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.541093>.
- 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. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.602.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
- República de Chile. (2016). *Ley N.º 20.903: Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Diario Oficial de la República de Chile, 01 de abril de 2016. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>.
- República de Chile. (2019). *Ley N.º 21.152: Modifica normas sobre la carrera docente*. Diario Oficial de la República de Chile, 19 de abril de 2019. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1133219>.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- 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>.
- Sayago, Z., Chacón, M., & Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569016>.
- Tracy, S. J. (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>.
- Turner, G. (2015). Learning to Supervise: Four Journeys. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 86-98. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981840>.

Valdés, A., Coll, C., & Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 38(153), 168-184. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982016000300168&script=sci_arttext.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Contribución de los autores

El autor responsable de la conceptualización, desarrollo metodológico y redacción de todo el manuscrito.

Implicaciones éticas

No existen implicaciones éticas por declarar en la elaboración o publicación de este artículo.

Financiación

Este trabajo fue financiado por el Proyecto de Inserción/Enlace 2024-2025 de la Universidad Diego Portales.

Conflictos de interés

El autor declara no tener conflictos de interés en relación con la elaboración o publicación de este artículo.

Agradecimientos

El autor desea agradecer a quienes compartieron generosamente sus relatos y experiencias en las investigaciones que forman parte de esta línea, así como el diálogo académico sostenido con coautores y colegas, cuyas contribuciones han nutrido la gestación de esta propuesta.