

# PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Ciencias de la Educación  
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X  
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA  
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar  
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Conversaciones autobiográficas: la textura y el color docente en el nivel inicial. Artículo de Mariana Asensio, Praxis educativa, Vol. 27, No 1 enero abril 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-15. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270109>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



## Conversaciones autobiográficas: la textura y el color docente en el nivel inicial

Autobiographical conversations: teaching texture and color at the initial level

Conversas autobiográficas: a textura e a cor didática no nível inicial

---

### Mariana Asensio

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

maariase2002@yahoo.com.ar

ORCID 0000-0001-6853-9342

**Recibido:** 2022-07-29 | **Revisado:** 2022-09-13 | **Aceptado:** 2022-10-19

## Resumen

El presente artículo forma parte de mi trabajo de investigación titulado "Las marcas de la evaluación: un estudio interpretativo de las (auto) biografías de profesoras de nivel inicial del jardín 922 de Mar del Plata" el cual intenta pensar la práctica pedagógica a partir de relatos (auto) biográficos. En él se entrelazan las voces de las docentes entrevistadas durante el trabajo de campo, con mis propias experiencias profesionales generando un texto en el que los conceptos autobiografía, identidad y evaluación se combinan y entran recreando múltiples relatos que visibilizan la tarea de enseñar y aprender y permiten ahondar en experiencias vitales que hacen a la conformación de la subjetividad y estructuración de la identidad docente.

**Palabras clave:** marcas; identidad docente; evaluación

## Abstract

This article is part of my research work entitled "The marks of evaluation: an interpretive study of the (auto) biographies of teachers of initial level of the Kindergarten 922 of Mar del Plata" which tries to think the pedagogical practice from (auto) biographical stories. In this research, the voices of teachers, interviewed during the fieldwork, are intertwined with my own professional experiences, creating a text in which the concepts of autobiography, identity and evaluation are combined and intertwined. This recreates multiple stories that make visible the task of teaching and learning. Moreover, they allow delving into vital experiences that make up the subjectivity and structuring of the teaching identity.

**Key words:** marks; identity; evaluation

## Resumo

Este artigo faz parte do meu trabalho de pesquisa intitulado "As marcas da avaliação: um estudo interpretativo das (auto) biografias de professores de nível inicial do jardim 922 de Mar del Plata" que tenta pensar a prática pedagógica a partir de (auto) histórias biográficas. Nela, as vozes das professoras entrevistadas durante o trabalho de campo se entrelaçam com minhas próprias experiências profissionais, gerando um texto em que os conceitos de autobiografia, identidade e avaliação se combinam e se entrelaçam, recriando múltiplas histórias que tornam visível a tarefa de ensinar e aprendizagem e permitem mergulhar em experiências vitais que compõem a subjetividade e a estruturação da identidade docente.

**Palavras-chave:** marcas; identidade docente; avaliação

## Introducción

Este artículo forma parte de mi trabajo de investigación titulado “Las marcas de la evaluación: un estudio interpretativo de las (auto) biografías de profesoras de nivel inicial del jardín 922 de Mar del Plata”, el cual intenta pensar la práctica pedagógica a partir de relatos (auto)biográficos. ¿Por qué una investigación (auto)biográfica? Porque la investigación (auto)biográfica explora el entrelazamiento entre lenguaje, pensamiento y praxis social. Analiza cómo los individuos integran, estructuran, interpretan los espacios y las temporalidades de sus contextos histórico-culturales para examinar, por ese camino, el proceso de construcción del sujeto (o del grupo) en la interacción dialéctica entre el espacio social y el espacio personal, mediante el(los) lenguaje(s). Interroga los modos con los cuales los individuos dan forma a las experiencias, sentido a la existencia, en la interacción con el otro. Las biografías recogen las experiencias vividas por una persona, sus sentimientos, pero, fundamentalmente, la elección de los recuerdos, las maneras de interpretarlos, las creencias y los valores. En las biografías, encontramos puntos de inflexión o hitos que permiten entender con mayor profundidad los contextos en que se inscribe esa vida (Litwin, 2013).

**Figura 1**



## Antecedentes

Entre los antecedentes valorados para la investigación que llevé adelante junto al Dr. Francisco Ramallo (miembro de CONICET), quien se desempeña en el Departamento de Ciencias de la Educación y Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (Centro CLACSO Ar-075), Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina), y la doctora en educación por la UBA, Cynthia Ethel Bustelo, se destacan: la tesis de maestría en Comunicación Educativa de Ana Carolina Rendón Cardona y Paula Andrea Rendón (2015), María José Acevedo (2007 a tesis de José González Monteagudo (2007), que realiza una lectura sobre la cambiante realidad actual. María Dolores Jurado (2011) quien, en su trabajo de tesis doctoral, describe su proceso de investigación basado en el desarrollo de su propia historia de vida y lo califica como altamente complejo. Isabel López Gorriz (2007), de la Universidad de Sevilla (España), plantea que la investigación autobiográfica, por su carácter específico, además de aportar información, genera procesos de autoformación y transformación existencial. Antonio Bolívar y Jesús Domingo (2006) plantean la investigación biográfica y narrativa como un enfoque de la investigación cualitativa convencional con identidad propia, potenciada ante el desengaño postmoderno “en un mundo que ha llegado a ser caótico y desordenado, sólo queda el refugio en el propio yo” (p. 3), y se puede agregar el de las grandes narrativas y la reivindicación de la dimensión personal en las ciencias sociales.

Son de especial interés los aportes de Maria da Conceição Passeggi (2011), quien realiza aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. Fue tomado en consideración un trabajo reciente de Marli André (2009) y otro de Maria Stephanou (2008), realizados a partir de los resúmenes de tesis de maestría y doctorado defendidas entre 1990 y 2006 en Brasil, las cuales revelan un desplazamiento en los temas de investigaciones a partir del año 2000, provocado por la “intención de dar voz al profesor”. Stephanou (2008) centra su investigación en los descriptores “biografía” y “autobiografía”, y afirma que, entre 1997 y 2006, la aparición de esos términos pasa del 2 % (1997) al 20,66 % (2006). La cuestión de la identidad, según André (2009), se presenta en el 41 % de los trabajos revisados. Stephanou (año), por su parte, identifica el 52 % de aparición de los términos “identidad” y “subjetividad” en sus datos. Se tuvieron en cuenta, también, a partir del año 2000, los estudios de posgrado brasileños, en los que se destaca el fortalecimiento de la investigación (auto)biográfica en educación.

## Definiciones

Marcas: sustantivo que implica inscripción en la subjetividad, aquello que queda en el cuerpo, en la psiquis, como una cicatriz que va cambiando de color y textura con el tiempo, guardando la impronta del primer dolor, de la primera angustia, logrando ella misma sus propias transformaciones, sedimentando como capas, constituyéndose en un ingrediente esencial del

accionar humano. Las marcas de la evaluación son marcas emocionales, constitutivas de las determinaciones que tomamos, de las elecciones que se realizan y se actualizan y reinventan en las prácticas pedagógicas y más allá (Furlán y Ochoa Reyes, 2018).

Identidad docente: Alejandro Grimson (2011) señala dos características fundamentales del concepto de identidad. Por un lado, su carácter relacional y, por otro, su carácter histórico. Las identidades se construyen por juegos de confrontación de diferencia, no son esencias, no nacemos con algún atributo que nos otorgue una identidad fija e inamovible, sino que existen procesos de identificación por medio de los cuales forjamos identidades. Avanzando hacia la definición de identidad docente, se puede precisar que corresponde a un tipo de identidad colectiva, que nace, por un lado, de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja (Valliant, 2007).

Evaluación: término complejo que, en su acepción, significa atribución o determinación del valor de algo o de alguien. Esta valoración se enuncia siempre en términos de un relato. Pensar la evaluación como relato habilita a reconstruir los múltiples sentidos que se cruzan en esta noción, como constructo sociohistórico, y evidencia su rasgo polifónico. Somos lo que recordamos y recordamos lo que podemos contar, relatar, reinventar y metaforizar sobre nosotros. Cada recuerdo que atesoramos, repudiamos, sufrimos o superamos forma parte de lo que somos y se despliega y manifiesta en nuestras prácticas. Es así que nuestras experiencias y recuerdos sobre la evaluación nos atraviesan. Las maneras en las que vivimos nuestras experiencias sobre la evaluación, como alumnos, como docentes en formación y como profesionales de la enseñanza, nos constituyen. Se trata de esos momentos en los que nuestros docentes nos evaluaban, lo que sentíamos, lo que se decía sobre los resultados de esas evaluaciones, lo que pasaba antes y después de esos momentos, los comentarios de nuestros compañeros, nuestros padres, tíos, abuelos, colegas, etcétera. Entendiendo que mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana, comprendo que, como explicita Bruner (2002), la memoria y la imaginación se funden en este proceso. En este sentido, todo relato es necesariamente una construcción "digna de narrar", como dice Irene Klein (2010), que ordena, de alguna manera comprensible, los hechos del pasado para una comunidad de oyentes e intérpretes. En esa dirección, como sugieren Bruner (1997) y Bronckart (1999), la narrativa sirve para aliviar las presiones sociales y psicológicas sufridas por el conflicto de interpretaciones paradójicas.

## **Metodología**

El enfoque que asumió la investigación es hermenéutico cualitativo y su interés es la autobiografía como posibilidad educativa, en la que el ser toma su vida como un proceso de aprendizaje susceptible de movilizar el interés investigativo desde la pregunta más grande de la

existencia humana: la pregunta por el sí mismo. En esa dirección, la investigación (auto)biográfica llevada adelante intenta recuperar, mediante las narrativas de docentes, marcas de la evaluación. Para el desarrollo de esta, se articularon cuatro etapas o momentos recursivos: etapa exploratoria, etapa analítica, etapa interpretativa y etapa reflexiva.

En este texto, se entrelazan las voces de las docentes entrevistadas durante la investigación con mis propias experiencias profesionales, generando un texto cuyas tonalidades dialogan con las investigaciones sobre autobiografía, identidad y evaluación.

### **El color de la elección: ser maestra de nivel inicial**

Jesús Canelo Calle (2020) expresa:

Somos identidades docentes en continua reconstrucción, formadas en contextos educativos muy concretos y vividos, eficazmente comprendidos y enormemente sentidos, que el propio azar y las propias decisiones nos regalan y nos obligan a reformular múltiples posiciones identitarias en un diálogo honesto y coherente con nuestro pasado, nuestro presente y nuestras expectativas. (2020, p. 1)

Pensar a partir de los relatos docentes el complejo camino que supone la construcción de la identidad me posibilitó tejer una serie de relaciones cuyo entramado conlleva la impronta de las experiencias vitales, como las evaluativas, inscriptas en cada uno de nosotros. Camino sinuoso, por momentos abrupto, por momentos sensible, por momentos gratificante, pero siempre único para cada persona. Detener la mirada en las particularidades que determinan la elección del oficio de ser maestra/maestro es un camino posible para comprender las motivaciones por las que se accede a la carrera y el cúmulo de condicionantes ligados a dicha elección. Hay allí una oportunidad para animarnos a pensar en la intrínseca relación entre marcas evaluativas, afectividad y práctica docente. En este relato, una de las docentes entrevistadas me permite comprender la dimensión afectiva que da sentido a su elección, recordando que, en aquellas vivencias infantiles en el jardín al que concurrí, hubo disfrute, alegría y sensaciones de placer que, de alguna manera, busca recuperar en su trabajo actual.

Y yo lo que recuerdo es que me encantaba el jardín. No sé si eso influyó en mi decisión de ser docente. Porque yo quería trasladar eso que sentía de jardín de lo que viví yo y tenía que pasar a ser la seño del jardín. (referencia)

“Sentimos. Tratamos de sentir. Queremos tratar de sentir” dice Arlie Russell Hochschild (2011, p. 144) para explicar que las personas elaboran sus sentimientos a partir de expectativas y reglas socialmente compartidas que, a menudo, permanecen latentes y se reactualizan en nuevas experiencias, intentando que aquellas primeras marcas que produjeron placer, en definitiva, permanezcan allí. En palabras de Ana Abramowski (2010), “lo afectivo no es inmutable, natural o instintivo, sino que se construye a partir de discursos disponibles, producidos en contextos particulares y, por lo tanto, históricos y cambiantes” (p. 33). Las emociones son construidas de

diferente manera para diferentes individuos o grupos y en diferentes contextos sociales y culturales.

En la enunciación de cada relato, se inscribe una experiencia vital que da cuenta de lo vivido, permitiendo la resignificación y el replanteamiento de uno mismo en un acto reflexivo que necesita del encuentro con otros, de la relación entre personas para comprenderse como esencialmente humana. Las trayectorias formativas de cada docente son, sin dudas, un punto de partida para pensar y pensarnos como enseñantes e intentar comprender las tonalidades de nuestra subjetividad, comprendiendo que estas se han moldeado en determinados contextos institucionales, sociales, históricos, culturales y territoriales y, en ese proceso, atravesado por mecanismos de poder, hemos desarrollado nuestra personalidad. En cada momento biográfico (entrevista, conversación), el sujeto construye un “sí mismo”. Una representación que hace ante sí de su propia identidad como persona.

En mi propia experiencia, recuerdo que, cuando elegí estudiar para maestra jardinera, la decisión estuvo anclada en aquellas primeras experiencias que había tenido de joven, dando apoyo a niños con múltiples carencias que vivían en las zonas de quintas del pueblo. Había construido con ellos una relación afectiva que me implicaba, me hacía responsable. Yo quería estar ahí con ellos, leyendo cuentos, jugando, a sabiendas de que esos encuentros no durarían para siempre.

En el prólogo del libro *Maneras de querer* de Ana Abramowsky (2010), escrito por Inés Dussel, esta autora expresa que el amor en la Pedagogía es otra cosa que el amor materno, explica textualmente:

Tiene que ser definitivamente otra cosa. Es un amor por las culturas, por las nuevas generaciones, por la acción de acompañar en el crecimiento a sujetos que conoceremos en parte, solo en partes y a quienes dejaremos ir para que puedan hacer su propio camino de la mejor manera posible. (Dussel, 2010, p. 12)

En otra de las entrevistas, la docente, ante la pregunta sobre las motivaciones que formaron parte de la elección de la carrera profesorado de Educación Inicial, relata:

A mí siempre me gustó, porque yo me sigo viendo con quien fue mi maestra de jardín. Me gustaban los abrazos, la contención que tenía en el jardín por parte de ella. Tengo la foto de mi cumpleaños junto a ella. Siempre que la veo me acerco y le pregunto ¿te acuerdas de mí? Y ella siempre se acuerda. Eso es lo fundamental para mí.

“Todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en el que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne como acto” (Maturana, 1991, p. 315). En esta dirección, es importante reflexionar sobre la experiencia vital relatada por una de las profesionales entrevistadas, quien, a partir de los encuentros con su docente de la infancia, reactualiza sus vivencias en un movimiento de ida y vuelta, como explicita Jorge Larrosa:

La experiencia es un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al

encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí. (2002, p. 57)

Podría decir que la experiencia de esta docente se altera cuando vuelve a ver a su maestra de la infancia, produciendo Erika, en ese instante, un enlace amoroso con aquellas imágenes que, a manera de marcas en su biografía, se actualizan y vuelven a inundar de sentidos su profesión. Los afectos que los individuos sostenemos no ocurren de manera natural y espontánea, no brotan de adentro hacia afuera, ni nacen del corazón y las entrañas, explica Abramowky (2010), sino que están inscriptos en relaciones sociales, históricamente situadas, y se construyen, se formatean, se regulan y se educan. A querer, a sentir de determinada manera y no de otra, se aprende.

En función de ello, podría, entonces, adelantar una primera conclusión y es que en cada relato subyace una construcción socio-histórica-cultural que ubica a las emociones en un espacio-tiempo únicos, atravesadas por relaciones asimétricas de poder que, de alguna manera, se constituyen en huellas sobre las cuales volvemos, reinventando una y otra vez los significados de nuestras propias elecciones, deseos y decisiones.

### **El color de la formación inicial en la construcción de la profesión docente**

La formación contribuye al desarrollo personal, a la par que profesional, y su trayectoria configura una determinada identidad. Esta identidad es el resultado siempre provisorio de un proceso que integra diferentes experiencias vividas por los sujetos a lo largo de su vida en contextos sociales variados. Cuando transitamos por la formación inicial en un profesorado, ya hemos atravesado algunas experiencias particularmente significativas, tales como las experiencias escolares vividas como alumnos y las influencias/imágenes familiares sobre la docencia; ya tenemos impresas algunas marcas de esos trayectos formativos que nos han moldeado de alguna manera. En consecuencia, cualquier contribución que la formación docente inicial pueda hacer a la construcción de la identidad profesional deberá articularse con esas otras influencias, lo cual siempre plantea desafíos importantes y particulares en cada uno de nosotros.

Al conversar con una de las docentes entrevistadas sobre la decisión de ser docente del Nivel Inicial, ella relata: “me gustó el ambiente que se vive en el ISFDN<sup>o</sup>19, me sentí cómoda, me gustó el ambiente, era muy parecido a mi secundario. Me metí en la carrera y me encantó, me sentí contenida”.

Ferry plantea la formación:

Como una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez capacidades de razonamiento y también riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir las propias capacidades, sus recursos. (1997, p. 96)

Me resulta interesante pensar en la experiencia de esta profesional, para quien iniciarse en la formación requirió encontrar un ámbito institucional que la sostuviera para poder, desde allí, descubrir la carrera que había deseado y, al mismo tiempo, animarse y descubrirse con sus



propias capacidades y recursos. “Formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más lejos. Es un trabajo sobre sí mismo libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que una mismo se procura” (Ferry, 1990, p. 42); “Formar es algo que tiene que ver con la forma, por lo tanto formarse tiene que ver con adquirir una forma” (Anijovich, 2015, p. 27). Si esa forma es la del campo profesional particular, debería estar orientada a adquirir el perfil profesional esperado y las competencias para cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión. Pero, ¿cómo se adquiere la forma buscada? “Se adquiere a través de mediaciones. Dichas mediaciones son variadas: los formadores, las lecturas, las circunstancias, la relación con los otros son factores que pueden actuar como mediadores. Las distintas mediaciones posibilitan y orientan la dinámica del proceso formativo” (Ferry, 1997, p. 55).

Es interesante reflexionar sobre las expresiones de una de las maestras jardineras cuando se refiere a su elección profesional. Ella explica: “me metí en maestra jardinera y no me arrepentí. Porque yo quería trasladar eso que sentía de jardín de lo que viví yo y tenía que pasar a ser la seño del jardín”. Me resulta interesante recuperar esta idea de formación como proceso de transformación de sí mismo en función de resignificar lo que ha experimentado, en relación con lo que imagina para su futuro (recordando aquel momento), dándole un nuevo sentido a sus deseos e identificaciones.

A estas alturas, me animo a una segunda conclusión: la formación es una instancia creadora y recreadora de identidades y de prácticas pedagógicas que dibuja marcas de la propia experiencia, de lo vivido, las cuales permiten la resignificación y el replanteamiento de uno mismo en un acto reflexivo que necesita del encuentro con otros, de la relación entre personas para comprenderse como esencialmente humana.

Alejandra Birgin (2013) explica que “las trayectorias son recorridos o itinerarios personales que desarrollan los sujetos en determinados contextos sociales, institucionales, históricos, culturales y territoriales” (p. 33). En este sentido, podría decir que los itinerarios o recorridos que cada uno realiza y que nos van conformando, dando forma a nuestra subjetividad, generan, al mismo tiempo, un mecanismo de coacción, autocontrol que dibuja, de alguna manera, nuestra personalidad: “Las subjetividades están condicionadas por los fenómenos sociales y por los entramados de los que son parte, son históricas y situacionales” (Birgin, 2013, p. 36).

Recupero un relato de una docente que me permite comprender cómo las experiencias de su infancia y adolescencia sedimentaron en su subjetividad y, hoy, ella da sentido a la palabra “autoexigencia”:

Mi papá y mi mamá siempre estuvieron laburando. (...). Mi mamá siempre me acompañó en todo. Nos ayudaba a mí y a mi hermana porque somos las dos maestras. (...) Nos exigía y nos ayudaba. Yo fui buena alumna. Hoy cuando me evaluó siento que siempre me falta algo. Es la autoexigencia mía que no me permite ver los logros”.

Otra de las docentes entrevistadas relata:

Cuando elegí ser maestra me costó mucho. Mis padres son de Bolivia y siempre nos inculcaron a mí y a mis hermanos que había que hacer una carrera así de “grande”. Siempre nos decían que traten de ser abogados, contadores. Yo me metí para contadora, pero cuando vi que no podía les dije a mi papá y mi mamá: quiero ser docente, quiero ser maestra jardinera. Ellos me preguntaron: “¿Te parece? Bueno, si te decidís, te apoyamos”.

En este último relato, aparece, como fuertemente condicionante en la trayectoria de la docente a la hora de la elección profesional, la cultura familiar, las representaciones del padre y la madre en torno a las profesiones y la sujeción a dichas representaciones a tal punto de no poder poner en primer lugar sus deseos y aspiraciones. Reflexiono sobre la necesidad de satisfacer el mandato familiar como instancia primera para luego decidir otro camino. Esta experiencia vital es una marca que la profesional misma relata expresando: “se ve que era algo oculto y escuchar a mamá y papá que siempre me decían eso de las otras profesiones era como que lo guardaba”. Más tarde, agrega: “Disfruté tanto el profesorado, me encantaba”.

La estructura familiar es el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia. Una familia es un sistema que opera a través de pautas transaccionales (Minuchin, 1985). Reflexiono sobre cómo se pone en juego, a la hora de elegir una carrera, la historia personal y el contexto familiar. La autora Roxana Mercado expresa:

Las familias van estimulando ciertas disposiciones que luego se vuelven reales para los hijos y que apuntan a un proyecto familiar. Una serie de negociaciones se despliega entre padres e hijos con el objetivo de ver qué carrera es la más indicada para resguardar los capitales familiares, que no son siempre económicos sino también simbólicos y sociales. (2004)

Recuerdo, escuchando a las colegas docentes, que, cuando comencé a estudiar para maestra de grado en un instituto privado de la ciudad de Mar del Plata, tuve que realizar varias pruebas psicológicas que probaran mi aptitud para la carrera. Fue una experiencia muy dolorosa que quedó inscripta en mí. Esas pruebas hablaban de mí como no apta para la docencia. Recuerdo que conté con el apoyo incondicional de una profesora de dicho instituto, que me alentó a que no bajara los brazos. Fue un antes y un después en mi trayectoria.

Este, mi propio relato, es una invitación a recuperar las palabras de Jorge Larrosa (2003) cuando explícita: “la experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega” (p. 167). Mi trayectoria, entendida como itinerario personal, me invita a reflexionar sobre la persona que fui al ser alumna y, al mismo tiempo, la alumna que construí para sostenerme, en aquel momento, en una institución educativa que no fue hospitalaria conmigo. Ese acontecimiento se instaló en lo más hondo de mi persona y es una marca innegable sobre la cual construí mi profesión docente.

Arriesgo, aquí, una tercera conclusión, en la que advierto que el color de las trayectorias formativas de cada docente es, sin dudas, un punto de partida para pensarnos como enseñantes e intentar comprender las tonalidades de nuestra subjetividad, comprendiendo que estas se han

moldeado en determinados contextos institucionales, sociales, históricos, culturales y territoriales y, en ese proceso, atravesado por mecanismos de poder, hemos desarrollado nuestra personalidad. Los colores y sus tonalidades se funden en el camino.

Alejandro Grimsoniv (2011) señala dos características fundamentales del concepto de identidad: por un lado, su carácter relacional y, por otro, su carácter histórico. Las identidades se construyen por juegos de confrontación de diferencia, no son esencias, no nacemos con algún atributo que nos otorgue una identidad fija e inamovible, sino que existen procesos de identificación por medio de los cuales forjamos identidades. Avanzando hacia la definición de identidad docente, se puede precisar que corresponde a un tipo de identidad colectiva, que nace por un lado de “una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja” (Valliant, 2007:3). La docente relata:

Yo empecé como suplente, después pasé a ser provisional... Me gusta la forma de trabajo del jardín 922. Lo empezó Rosi [directora] con eso de que hay que trabajar en equipo, que hay que consensuar todo y es una forma que me gusta, me encanta trabajar en equipo.

Se entiende, desde esta perspectiva, la identidad docente como un proceso de construcción y juegos de confrontación dinámicos y continuos, el cual no obedece exclusivamente a la obtención de un título profesional, sino que se asocia al despliegue de la trayectoria propia del profesor, que necesariamente vincula la acción individual asociada a las historias de vida, con la acción colectiva que se desarrolla según particulares características de las realidades laborales circundantes. La identidad docente se concibe como la definición de sí mismo y refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. Al mismo tiempo, “esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del grupo profesional docente y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación (con los no docentes)”.

Una de las profesionales relata, en ese sentido:

Me gustaría que las diferencias que tenemos los docentes se note en las notas. Porque a fin de mes todas tenemos el mismo sueldo y a fin de año todas tenemos diez. Yo soy autoexigente conmigo y me cuesta ver mis logros, pero a fin de año yo sé lo que logré y sé que compañeras tengo. Pero todas tenemos diez. Entonces para mi esa evaluación es ficticia.

Estas palabras me invitan a reflexionar sobre la necesidad de reconocimiento que todo maestro o profesor necesita de parte de quienes conforman su núcleo profesional cercano. Este debería ponerse de manifiesto de manera continua mediante conversaciones formales y no formales en un intento de sostener y sentirse sostenido por el grupo. El diálogo permanente, sincero y profesional colabora, en gran medida, con el fortalecimiento de nuestra autoestima y produce, al mismo tiempo, una autovaloración de nuestro desempeño que colabora con el clima institucional y áulico y, en definitiva, se producen mejores condiciones para enseñar y aprender.

Hay numerosos factores que inciden en la construcción de la identidad docente, la cual evoluciona a lo largo de toda la carrera. Entre ellos, las instituciones donde nos desempeñamos, los contextos políticos, los cambios o reformas educativas, etc. Esta se da en el terreno de la intersubjetividad y se caracteriza por un proceso de interpretación de uno mismo como persona en un contexto determinado. De alguna manera, intentamos responder a la pregunta: ¿quién soy en este momento? y, para ello, es necesario comprender que “la identidad docente resulta de un complejo y dinámico equilibrio donde la imagen propia como profesional se tiene que equilibrar con una variedad de roles que sentimos que debemos jugar” (Beijaard *et al.*, 2004, p. x).

“Las biografías, autobiografías, memorias, diarios íntimos dan cuenta (...) de esa obsesión por dejar huellas, rastros e inscripciones de ese énfasis en la singularidad del hombre que es a un mismo tiempo búsqueda de trascendencia” (Arfuch, 2002, p. x). En ese sentido, considero interesante pensar la recuperación de hechos del pasado y traerlos al presente para reconstruir, comprender e interpretar la vida de docentes del nivel inicial de la provincia de Buenos Aires y, a partir de allí, pensar sobre la construcción de la identidad y, al mismo tiempo, como explica Rebeca Anijovich, comprender que “las historias vividas y contadas por los docentes posibilitan cambios en la práctica profesional y en las valoraciones personales” (2014, p. 86).

Recupero palabras de las docentes entrevistadas quienes, en una conversación grupal, expresan:

Me encantó la idea [de formar parte de la investigación], ¿se permite llorar en la entrevista?, porque cuando uno viene con 9 evaluaciones que nos hicieron desde la infancia, toda esa carga emocional que trae, entonces pregunto: ¿se permite llorar en la entrevista? [risas]. Estas cosas [participar de la investigación] me hacen más fuerte, siempre me llegan... (Conversación grupal, febrero de 2021)

Los relatos de las docentes y el ambiente conversacional generado me permiten pensar en cómo una invitación a formar parte de (en este caso, una investigación) retroalimenta la confianza y estimula, de alguna manera, la reflexión sobre ellas mismas. Intentar comprenderse en diálogo con los semejantes en un espacio compartido forma parte del proceso de construcción identitaria. En palabras de Vizcaíno:

Los procesos de construcción identitaria se enmarcan en las relaciones con los semejantes, en las matrices identificatorias que se generan entre los sujetos insertos en un espacio sociocultural común. Se van configurando durante el fluir de la vida, en un movimiento signado por permanencias y novedades que no son posibles de enmarcar en un camino único y lineal. (2008, p. x)

El lenguaje tiene un carácter performativo, viene a dar forma al mundo desplegando una relación dialéctica entre los participantes de la comunicación (incluso en la situación de entrevista, la cual es un acontecimiento biográfico en sí mismo). Enunciarnos hace presente nuestra propia existencia, la cual se resignifica en cada producción de discurso. Esta enunciación posee un carácter intersubjetivo social y polifónico ya que, en la voz de quien habla, se hace presente las voces de los otros.

Ensayo, ahora, una cuarta conclusión que para nada es determinante ni abarcativa de la construcción teórica “identidad docente”, sino más bien un intento por comprender la importancia de la experiencia, el valor de la narrativa y el carácter performativo del lenguaje en la construcción de la identidad, ya que “narrar es hablar de una vida en donde cada sujeto, usando los recursos del lenguaje, de su cultura y de su historia, se representa, es representado o puede representarse siempre” (Arfuch, 2002, p. 22). Se trata, como explica Vizcaíno, más que de ser, de ir siendo. La identidad docente, entonces, es comprendida como parte de un proceso de subjetivación que cobra sentido en tanto proceso relacional y sociohistórico en el que cada uno necesita de los otros para formarse y consolidarse. Se requiere, sin dudas, de relaciones dialógicas con los demás y, por ello, es “una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, a la contingencia, una posicionalidad relacional solo temporariamente fijada en el juego de las diferencias” (Arfuch, 2002, p. 21). Es siempre una tarea de reconstrucción (Villavicencio, 2002), que implica estar en constante reflexión de las acciones, de las creencias, de los modos de vida y de las experiencias.

### **A manera de cierre**

Escuchar la voz de las docentes fue una invitación a reflexionar sobre las texturas y colores que nos definen. Comprender más allá de las palabras es un poderoso antídoto contra la angustia y la desesperanza. Es la posibilidad de encontrarnos con nosotros mismos si somos capaces de habitar, con otros, espacios, tiempos y emociones. Para ello, es necesario desarmar la trama de cada tejido experiencial, detenerse en los hilos del relato, por un lado, y, por otro lado, en los hilos conceptuales, para, desde allí, mirar las marcas inscriptas en la subjetividad.

Marcas que los lenguajes evocan cada vez que recordamos experiencias. Ellos ponen en evidencia las señales del cuerpo: los gestos, las miradas y las posiciones son soportes y, a la vez, delatores de lo que nuestras palabras dicen.

Elegir, decidir y comprometernos con nuestras metas forma parte de nuestra construcción como sujetos sociales y culturales. En ese dinámico y movilizante espacio, atravesado por relaciones asimétricas de poder, vamos dejando huellas que reinventamos una y otra vez, intentando, en cada instante, superar nuestras propias barreras. Esas huellas se inscriben en nuestra identidad, la cual no surge por simple acumulación de experiencias, sino que es el resultado del entrecruzamiento y diálogo con otros actores sociales, cuyas experiencias se funden con las nuestras, generando un tejido único que permite reconocernos como esencialmente humanos.

Comprender que cada trayectoria formativa se ha moldeado en determinados contextos institucionales, sociales, históricos, culturales y territoriales nos permite reflexionar sobre las implicancias de las experiencias vividas, entre ellas, las evaluativas, las cuales han formateado la manera de mirar, comprender, enseñar y evaluar nuestra tarea pedagógica. Siempre hay algo nuevo por descubrir que ha quedado guardado en nuestro pasado y requiere ser visibilizado, analizado y comprendido con las lentes de nuestra experiencia actual.

Comprender más sobre la evaluación a partir de relatos biográficos es un camino posible para pensarnos en la tarea de enseñar y aprender desde una lente amorosa, vital y amigable que puede, si nos proponemos, pausar nuestra cotidianidad y permitirnos reflexionar sobre la toma de decisiones profesionales.



Artista textil Olga Índigo. Benín. África Occidental

## Notas

<sup>1</sup> Licenciada en Educación (UNQ), especialista en Currículum y prácticas escolares en contexto FLACSO y especialista en Educación y TIC. Se ha desempeñado como profesora de las cátedras de: Pedagogía, Didáctica General, Herramientas de la Práctica III y Campo de la Práctica IV en el ISFD N°19. Maestranda en Práctica Docente (UNR) y miembro del Grupo de Extensión Pedagogía. Correo electrónico: [maariase2002@yahoo.com.ar](mailto:maariase2002@yahoo.com.ar)

## Referencias

- Abramowski, A (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Alliaud y Duschatzky (Comps.). (1992). *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila.
- Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli. (2014). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Editorial Paidós.
- Arfuch, L. (2002). *Problemáticas de la Identidad*. En L. Arfuch (Comp.), *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo Libros.
- Birgin, A. y Charovsky, M. (2013). *Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado*. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación.
- Canelo Calle, J. (2020). *La construcción de la identidad docente a través del análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros [Tesis doctoral]*. Facultad de Psicología, de Ciencias de la Educación y del Deporte-Blanquerna. Universitat Ramon Llull. <http://hdl.handle.net/10803/669964>
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Editorial Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Facultad de Filosofía y Letras UBA Ediciones.
- Furlan, A. y Ochoa Reyes, N. E. (2018). En C. Kaplan, *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación* (pp. 15-26). Editorial Miño y Dávila.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI Editores.
- Larrosa, J. (2002). *Experiencia y pasión*. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 165-178).
- Litwin, E. (2013). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Meijer, P., Beijaard, D. y Verloop, N. (2004). *Examinar las cogniciones interactivas de los docentes utilizando los conocimientos de la investigación sobre el conocimiento práctico de los docentes*. En *Formación de docentes y práctica docente* (pp. 186-202). Routledge.
- Minuchin, P. (1985). *Familias y desarrollo individual: Provocaciones desde el campo de la terapia familiar*. *Desarrollo infantil*, 289-302.
- Mercado, R. (2004). *La experiencia estudiantil universitaria de jóvenes migrantes campesinos en la Universidad Nacional de Córdoba*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Córdoba.
- Valliant, D. (septiembre de 2007). *La identidad docente*. Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado", GTD-PREAL ORT. Barcelona. <http://www.scribd.com/doc/2030599/La-identidaddocente>.
- Villavicencio Miranda, L. (2010). *La relevancia moral de la identidad cultural*. *Polis. Revista Latinoamericana*, (26).
- Vizcaíno, A. (2008). *El aprendizaje de la práctica docente. Ingreso a la docencia: entre mimetizarse, parecerse, diferenciarse*. Editorial Paidós.