



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Estudios Pedagógicos

*Las profesoras que hicieron verme: la importancia del  
vínculo afectivo en los procesos identitarios de les  
estudiantes*

Seminario final para optar al título de Profesora de Educación Media en las Asignaturas  
Científico-Humanistas con Mención en Lenguaje

Seminario de título Narrativas e Identidad Docente

Profesora guía: Ana Arévalo

Estudiante: Carolina Álvarez Rodillo

Santiago de Chile

2020

*“Cuando se siente la emoción, ya sea de mi ser, del mundo en que vivo, de las cosas que hago, de los otros que contacto, del contexto en que me encuentro, siempre estoy yo en la ecuación.”*

-Juan Casassus

*A María Teresa y Francisco*

## Índice

<b>Abstract</b> .....	4
<b>I. Introducción</b> .....	5
-Contexto actual pandemia: pensar el pasado y el futuro desde el encierro	
-Enfoque narrativo: revalorizar y resignificar la experiencia	
-Foco de investigación	
<b>II. Primer relato de mi experiencia</b> .....	8
-La historia de mi escolarización y mi proceso de identificación como estudiante	
-Decidir entrar a pedagogía: nuevos paradigmas y comenzar a recordar la escuela	
<b>III. Segundo relato: Las mujeres que me cautivaron</b> .....	12
<b>IV. Contexto socio-histórico del problema</b> .....	15
-Las condiciones de los profesores en Chile	
-Lo Waldorf no escapa de la mecanización.	
<b>V. Discusión bibliográfica</b> .....	21
-Identidad	
-Vínculo afectivo	
-Diferencia Sexual	
<b>VI. Conclusiones y compromiso pedagógico</b> .....	34
<b>Bibliografía</b> .....	39

## **Abstract**

Esta investigación parte desde mi experiencia a través de mi proceso de escolarización y se enfoca en la importancia del vínculo afectivo en la relación pedagógica, para los procesos identitarios de los estudiantes. A través de la narración de mi experiencia, doy cuenta de que había algo crucial en ciertos vínculos que construí como estudiante con profesoras, quienes me entregaron algo que fue clave para constituirme como sujeta, en mi proceso educativo. Este escrito tiene como objetivo desentrañar qué fue eso que se dio en el vínculo pedagógico y como aquello es relevante para propiciar cosas como el autoconocimiento, la autonomía y el mismo aprendizaje dentro de la sala de clases, en función de formar sujetos íntegros.

**Palabras clave:** vínculo afectivo, identidad, diferencia sexual, relación pedagógica, emocionalidad.

## I. Introducción

### Cuarentena

Esta investigación sobre mi experiencia en la escuela se enmarca en un contexto particularmente difícil: en media pandemia de coronavirus. Son tiempos complicados para todes, nos rodea incertidumbre, pobreza y sobre todo muerte, o su defecto, miedo a ella. Son tiempos de reclusión, en donde hemos tenido que cuestionarnos cosas que nunca tuvimos que hacer: ¿si salgo voy a contagiar a mi familia? ¿qué pasa si tengo el virus y no lo sé? ¿y si contagié a mis amigos? ¿debería ver a esta persona o quizás me va a contagiar el virus? ¿se ha cuidado lo suficiente? ¿cómo corroborarlo? A mí en lo personal me ha afectado mucho tener que cuestionar este tipo de cosas: el hecho de ver a alguien querido o que estos tengan que cuestionar al verme a mí No puedo evitar sentir miedo de que esta distancia no sea solo pasajera y que nos acostumbremos a vernos entre nosotres como una posible amenaza. O quizás es lo contrario, la distancia nos ha hecho valorar el vernos cara a cara, tocarnos, abrazarnos y todo eso que antes dábamos por sentado. Pero también han sido momentos de introspección, la tragedia nos ha obligado a volvernos hacia adentro, a pensar nuestra vida y cómo la hemos estado viviendo hasta ahora y cómo queremos vivir de ahora en adelante.

Pareciera que no es casual que estemos viviendo este proceso posterior al estallido social de octubre del 2019. Todes estamos pasando por procesos complejos a nivel interno y este momento le da aún más sentido a esa introspección. Durante finales del año pasado como profesores en formación tuvimos que plantearnos cuál era nuestra labor en el escenario político social que estábamos viviendo y tuvimos que hacerlo de manera espontánea, pues todo estalló rápidamente mientras la mayoría estábamos en medio de desarrollar nuestras prácticas. Ahora tenemos la oportunidad de profundizar esas reflexiones y posturas, a pesar de la angustia que significa estar en nuestras casas encerrades, con nuestras familias angustiadas y con la amenaza constante del virus. En este contexto las desigualdades sociales se hacen más patentes que nunca y la rabia comienza a movilizarnos.

## **Enfoque narrativo**

Es en este escenario que me propongo indagar en mi propia vida. Es mi experiencia y los procesos que he vivido en el colegio y luego la universidad, los que me dispongo a analizar. Seré yo, mi yo del pasado y presente, la sujeta de estudio en esta investigación, que se proyecta hacia un futuro para configurar qué docente quiero ser. Es movilizar el pasado y materializarlo en un en el presente, que se proyecta también al futuro.

Entrar a pedagogía en lenguaje, luego de estudiar literatura, significó para mí reencontrarme con la historia de mi vida a través de la escritura crítica de mis experiencias. Estudiando literatura me acostumbré a dejar mi subjetividad bajo la alfombra, que se asomara solo a través de la pretensión objetiva de mis investigaciones, sin develar de manera explícita qué era lo que me movía de ellas. En pedagogía tuve que revivir la voz de mi yo niña, que vivió la experiencia escolar desde esa subjetividad infantil que es difícil de describir con palabras objetivas y concretas. Fue necesario incluir imágenes, sensaciones y sobre todo emociones. El *yo* tuvo que aparecer para darle sentido a esas experiencias y resignificarlas. Pensar el pasado significa encontrar los momentos significativos que nos conforman en el presente, en palabras de Zamboni “La mediación de la experiencia se orienta por medio de un sentimiento vivo. Ella hace que el pasado sea recordado con la misma intensidad que el presente. El tiempo transcurrido queda cancelado. Nunca se olvida lo que nos ha emocionado.” (p. 23, 1999) Esta investigación significa indagar en el sentir en la escuela, una época de intensidad muchas veces desbordada, recopilar esas experiencias en que una docente provocó algo en mí.

Y es esto lo que pretendo desarrollar en esta investigación a través de un enfoque narrativo de mi trayectoria escolar, como dice Suarez “Esos relatos son reconstrucciones dinámicas de las experiencias, en la que sus actores dan significado a lo sucedido y vivido, mediante un proceso reflexivo y por lo general recursivo.” (Suarez, 2008, p. 8) Es precisamente partir desde la cruda subjetividad de la experiencia propia, de los recuerdos, de volver a revivir lo que ya sucedió, lo que eso significó en ese entonces y qué significa ahora.

## **Investigar sobre la experiencia**

Es de esta forma que en este contexto relato mi historia y desde ahí, establezco mi foco de investigación: La importancia del vínculo afectivo de la relación pedagógica en los procesos de formación de identidad en la escuela.

A través del relato de mi experiencia en la escuela me doy cuenta de la importancia que tuvieron profesoras que, de maneras distintas y en circunstancias distintas, me hicieron sentir parte de mi proceso educativo, al incorporar mi experiencia y emocionalidad en la sala de clases. Es así que me dispongo a desglosar qué significaron esos vínculos para mí como estudiante, y qué es lo pedagógico que había en ellos. Además de las experiencias de mi yo estudiante en la escuela y la universidad en licenciatura en literatura, incorporo experiencias de mis prácticas del año 2019 como profesora de lenguaje en formación.

Esta investigación parte con la historia de mi escolarización desde la escuela hasta ahora, ahondando en episodios y vínculos significativos. Luego otro relato que se enmarca en una experiencia en la universidad estudiando literatura, desde el cual aparece el foco de esta investigación, considerando el relato anterior. A esto le sigue un contexto socio histórico del problema, en donde abordo de manera más amplia algunas de las condiciones en que les docentes desarrollan su labor en Chile. A continuación desarrollo una discusión bibliográfica a partir de tres conceptos: *identidad*, *vínculo afectivo* y *diferencia sexual*. Finalmente termino la investigación con conclusiones que son a la vez un compromiso pedagógico para mi futura práctica como profesora de lenguaje.

La metodología de esta investigación se basa principalmente en partir siempre desde la experiencia narrada en la primera mitad de la investigación. Esta nunca queda de lado, ni en el contexto socio-histórico, ni en la discusión bibliográfica, mucho menos en las conclusiones. Es por eso que siempre se estarán haciendo las conexiones pertinentes con la experiencia narrada, creando un diálogo entre esta y la teoría. Es también importante recalcar que durante todo este texto hago uso de lenguaje inclusivo, generalmente usando la letra -e en la mayoría de los casos, sino aludiendo al femenino y masculino cuando no parece posible la alternativa anterior.

## **II. Primer relato de mi experiencia**

### **la historia de mi escolarización y mi proceso de identificación como estudiante**

Me parece curioso que realmente no recuerdo tanto como debería de mi colegio. El año pasado, ya estudiando pedagogía, en una clase una profesora al enterarse de dónde venía me pidió que explicara en qué consistía la educación que tuve y dije muy pocas cosas, pocos ejemplos, no me acordaba de casi nada y la profesora me insistió mucho, pero no supe qué más decir. Creo que esto tiene que ver con diversas razones, y dudo que sea algo muy fuera de lo común no recordar tanto, o nada, de la etapa escolar. Pero creo que las personas esperan que les niños de colegios de “educación activa” como mi colegio, recuerden todo con detalles pues se supone que el modelo de educación requiere una participación activa del y la estudiante en su proceso educativo. Siempre hice lo que tenía que hacer en las asignaturas, pasar en limpio el cuaderno, tejer y todas esas cosas que hacen los niños waldorf. Pero a medida que fui creciendo, me fui dando cuenta que podía no hacer nada sin que nadie se diera cuenta, tan solo haciendo lo mínimo requerido. Quizás es por eso que en las materias tradicionales, siento que no aprendí tanto o quizás es solo que no recuerdo mucho las clases. Creo también que tiene que ver con mi manera de ser soñadora o lejos de la realidad, que especialmente en el colegio, una burbuja y un lugar cómodo para mí, me costaba mucho poner atención e involucrarme. Por su puesto sé tejer, hacer canastos, cucharas de madera y muchas cosas que la mayoría de las personas no saben. Pero algo me faltaba en los ramos, había una pasividad mía que se normalizaba y yo misma me acostumbré a ella.

Es extraña la forma en que, durante la infancia y adolescencia, el colegio es algo central en tu vida, pero a la vez totalmente secundario, porque es algo que se supone te define pero no realmente, o no como una espera. En otros colegios puede ser totalmente lo contrario, toda gira en torno a las pruebas, las notas, el nem, el poder entrar a la universidad, etc, pero, eso, ¿te define de alguna forma? Me pregunto hasta qué punto fue mi responsabilidad este desinterés, y en qué punto pasó a ser de los profesores, del proyecto educativo en sí o del contexto en el que me encontraba. Mi colegio fue fundado por varios de los profesores que hacen clases, en su mayoría hombres, que dentro de sus conocimientos tanto de la pedagogía Waldorf, como de sus propias disciplinas estaban totalmente calificados. Pero no lograban ir más allá. No se actualizaban en su conocimiento de pedagogía, de cómo captar la atención

porque simplemente daban por hecho que una “niña Waldorf” es así, tiene autonomía, se motiva, pasa en limpio su cuaderno, hace los ejercicios, etc. Y si no cumplías con esas expectativas, simplemente te ignoraban y era muy fácil que ni siquiera se dieran cuenta. Después de todo no había notas, y la evaluación del proceso no era sistemática y dependía mucho del profesor o profesora. Estaban envueltos en una rutina y dinámica que asumían funcionaba, porque había funcionado diez años antes y no se preocupaban en actualizarse, porque todo lo que viniera de afuera no aplicaba a ellos. Esto para mí era algo desconcertante, porque veía a una buena parte de mis compañeros entusiasmados, participativos, encajando en el molde de cómo son los niños Waldorf, que son especiales y se llevan bien entre todos. Y no sé hasta qué punto yo misma encajaba en ese molde, a medida que fui creciendo cada vez me fui sintiendo menos parte y eso me causaba contradicción.

Fue hasta que conocí a mi profesora de lenguaje de primero medio. Más allá de que a mí me comenzó a gustar leer con ella y gracias a una tarea suya escribí mi primer poema, fue la primera profesora que hizo algo que los demás profes no hacían. Se hacía cargo del contexto, salía de la burbuja antroposófica y elitista, en donde todo “estaba bien” y en donde todos éramos amigos, artistas, inteligentes, capaces. Ella no solo me ayudó a forjar mi identidad como estudiante y a encontrar un lugar en ese colegio, sino que también gracias a su enfoque de la pedagogía, entendí que no era algo malo mirar más allá de la realidad que tanto se encargaban de limitar dentro del colegio. Lo que ella hacía, era simplemente no ignorar que había un mundo afuera. Entendí que estaba bien no ser una niña prodigio con casa con piscina en la comunidad ecológica, con una familia perfecta y rasgos europeos. Que estaba bien no estar siempre feliz y no llevarme bien con todos. Gracias a ella conocí la literatura, lo que me dio las herramientas para comenzar a explorar mi propia experiencia y escribir mi propia historia. Y no solo eso, las letras eran algo que yo hacía bien y mi profesora al notararlo, enseguida me lo hizo saber. De cierta forma la validación de esa profesora significó todo para mí.

Más adelante, cuando entré a la universidad, entendí más a fondo qué era lo que me había faltado en mi etapa escolar. En este momento de mi vida sentía que era imposible seguir existiendo sin posicionarme frente a la realidad. Sentí que toda mi vida había transcurrido bajo la premisa de que lo político era algo de mal gusto e innecesario, que se podía ignorar y

que de ninguna forma me definía. No entendía que todo era político aunque yo no quisiera nombrarlo, que el mismo acto de negarme a posicionarme era político. En el colegio yo solo sabía que de cierta forma era de izquierda (porque mis papás lo eran), me gustaba leer y que no quería comer animales. También sabía que no me sobraba la plata como a muchos de mis compañeres y que me molestaba que mi compañera dijera que la discriminaban por ser rubia. Fue en la universidad que entendí que tenía que ir más allá, que esos sentires tenían nombre. Aprendí de feminismo y comencé a entenderme. Me posicioné frente a lo que me parecía que estaba mal y finalmente empecé a sentirme con los pies puestos en el suelo.

### **Decidir entrar a pedagogía: nuevos paradigmas y comenzar a recordar la escuela**

En cuarto de estudiar literatura y a meses de licenciarme, a pesar de no sentirme totalmente segura, decidí postular a la poslicenciatura de pedagogía en lenguaje de mi universidad. La academia me había robado gran parte de mi capacidad de asombro y el placer del conocimiento, pero me otorgó los parámetros para formarme como una persona en el mundo, y tenía que hacer algo con lo que aprendí, provocar lo mismo en alguien más y de paso recuperar eso que había dejado de lado. Mi primer año estudiando pedagogía fue un proceso en que junto a mis compañeres, casi todos traumados por la academia, volvimos a encontrar y valorizar la propia voz, luego de años de escribir como si fuéramos una máquina sin identidad. Fue entonces cuando comencé a recordar toda mi etapa escolar, un recuerdo difuso y que trataba de ocultar, para no ser la niña del colegio “hippie y cuico”, a pesar de serlo. Esa burbuja se veía mucho más agobiante mirándola desde esta nueva perspectiva.

El programa de poslicenciatura en pedagogía dura tres semestres y en cada uno se lleva a cabo una práctica profesional en un colegio. La primera práctica me mostró una realidad escolar radicalmente opuesta a la que yo tuve. En mi colegio es un curso por nivel y todo transcurre en un ambiente que muchos describirían como “familiar”. Todos saben quién es quién y se tratan por el primer nombre. En cambio en mi centro de práctica son cursos de la A a la H por nivel, solo de media. Es un colegio técnico por lo que se enfocan mucho en la disciplina y en que les docentes sean y se vean siempre “profesionales”. Mi profesora guía no se sabía el nombre de casi ningún estudiante debido a la gran cantidad de cursos a su cargo. Y a pesar de ser un contexto tan radicalmente distinto al que yo viví en el colegio, un

lugar protegido, en donde es difícil ignorar las falencias que se pueden dar en los procesos formativos de los estudiantes, yo me reconocía en muchos de los estudiantes de este colegio. El desinterés por lo que pasa en la clase, pasar dibujando o en el celular en vez de hacer las actividades y la misma desconexión con tu entorno. Las mismas clases que, por una u otra razón, no te alcanzan a llegar.

En la segunda práctica que realicé el segundo semestre, al cambiarme de establecimiento, no esperaba ver algo distinto. No es sorpresa para nadie a estas alturas ver a los estudiantes desmotivados, pero en este caso era algo bastante generalizado debido a que mi profesora se encontraba en una crisis laboral evidente y gran parte de los estudiantes la percibían como “floja” y “lejana”<sup>1</sup>. Pero cuando me tocó ver a mi curso con la profesora de química, fue sorprendente ver a todos tan energizados y participativos. Más allá de las estrategias didácticas que tenía esta profesora, -daba ejemplos que les resonaban y les llamaban a participar-, se podía notar que la relación que tenía con los estudiantes estaba bien formada. Ellos sentían confianza con ella y por eso la respetaban. En cambio, mi profesora guía no tenía buena relación con ellos debido a una serie de incidentes que sucedieron como, por ejemplo, que puso en una prueba materia que no les pasó en clases y en otra ocasión se dieron cuenta que una de sus pruebas la había sacado de internet. La relación que tenía con el curso estaba quebrada, no confiaban en ella, sentían que no preparaba las clases y eso afectaba el desarrollo de todas las clases de lenguaje.

Es entonces que me pregunto, ¿hasta qué punto se puede ser neutral siendo profesores? ¿Ayuda realmente serlo? En mi infancia y adolescencia me hubiese ayudado tanto a entender el mundo y a mí misma, si en mi colegio no hubiesen forzado tanto esa homogeneización y neutralidad. Me costó mucho tomar la decisión de estudiar pedagogía, porque sentía que no encajaba en la idea de profesora que yo misma me forjé en la cabeza y nuevamente me predispose a ese no-lugar. ¿Cuánto de esa inseguridad se origina en mi experiencia como estudiante, al momento de decidir forjar mi identidad docente? ¿Cuánta influencia tuvieron los profesores que no lograron llegar a mí, y los que sí lo hicieron? ¿Cuánto influye que la escuela sea un lugar cómodo para los estudiantes, en la relación con

---

<sup>1</sup> Conversaciones informales con estudiantes

su entorno y sus docentes? ¿Se puede siempre ser esa docente que logra conectar con sus estudiantes?

### **III. Segundo relato: Las mujeres que me cautivaron**

Al llegar hasta este punto y narrar mi experiencia para mí y para otros, me doy cuenta de algo central: la importancia de figuras docentes en mi formación como estudiante y por qué no decirlo, mi formación como sujeta, con una identidad en desarrollo (la cual sigue estándolo y, supongo, nunca dejará de estarlo). Es interesante la forma en que reconozco no sentirme parte del espacio escolar de mi colegio hasta ser validada y acogida por mi profesora de lenguaje, por quien descubrí mi gusto por las letras lo cual más tarde me llevó a estudiar literatura. Es con ella que forjé una identidad en torno a una asignatura predilecta y en la que me siento bien, pero no es solo la disciplina sino la presencia de esa profesora y la forma que hace sus clases. Dentro del espacio escolar ella fue una figura importante porque gracias a ella me sentía protegida, y cuando tuve uno que otro problema, ella dio la cara por mí frente a los demás profesores.

Es también importante la presencia de esos y esas docentes con los que no pude conectar. Tanto las experiencias positivas como las negativas influyeron en mí y en mi lugar en ese colegio, lo cual identifiqué como la formación de mi identidad como estudiante. Sin darme cuenta en ese entonces, ahora doy cuenta de la importancia de la relación con el/la otro, tanto la relación con mis compañeras, como con mis profesores.

Recuerdo que en ese tiempo comencé a ser la estudiante “que escribía”, participaba en algunos talleres de cuento que organizaba otro profesor de lenguaje y como proyecto final en cuarto medio hice un poemario y lo recité en público. A pesar de ser una niña profundamente tímida y con cierto pánico escénico, fue esa identidad que construí la que me permitió hacer esas cosas. Antes de esto estaba acostumbrada a solo existir, siguiendo el guión de la escuela, haciendo lo que tenía que hacer pero sin involucrarme más a fondo. Fue así que la literatura fue algo mío, que yo hacía y que yo había descubierto como crucial en mí. Para mí han sido esas figuras de docentes las que recuerdo y atesoro hasta el día de hoy, especialmente en el momento en que me encuentro, pensando en qué docente quiero ser.

Hay otra experiencia significativa que siempre recuerdo con una profesora de la universidad. Estudiar literatura en la Universidad de Chile para mí significó en gran medida olvidar totalmente la forma en la que en mi etapa escolar yo me había acercado a las letras: desde el yo. En el colegio fue una forma de explorar mi propia subjetividad, tanto leyendo como escribiendo. En la universidad lo primero que te dicen es que te olvides de eso, porque aquí vienes a estudiar literatura con una perspectiva académica, investigativa y analítica, en donde el yo debe desaparecer. Pero hubo un ramo en tercer año que hizo una profesora de literatura, análisis de texto, un ramo de teoría que los profesores se turnaban por hacer. Ella nos propuso un enfoque autobiográfico en donde tuviéramos que enfrentarnos a la propia experiencia, y aplicar los textos teóricos para analizar nuestros propios escritos. Ella quería hacer el ramo así porque veía a sus colegas hablando siempre mal de los estudiantes, que no se esforzaban, que no leían bien y que en general eran flojos. Pero ella sentía lo contrario, que se esforzaban demasiado y que la percepción de ellos mismos era negativa, con la autoestima en el suelo pues todos los profes estaban siempre reforzando esa autopercepción. Y su forma de intentar cambiar eso era con este ramo. Tanto para mí como para mis compañeros fue una experiencia compleja pero trascendental: volver a encontrarnos, enfrentarnos nuevamente al yo tan pisoteado y ninguneado durante nuestros años en la universidad. Estoy segura de que la mayoría de quienes hicimos ese ramo lo recordamos y la recordamos especialmente a ella. Al final todos le agradecían, porque realmente nunca esperamos algo así en esa carrera. Estábamos acostumbrados a figuras docentes fuertes pero distantes, que no mostraban nunca una pizca de vulnerabilidad ni mucho menos interés por nosotros.

La profesora universitaria de literatura tiene mucho en común con mi profesora de lenguaje del colegio, a pesar de que esas experiencias sucedieron en ámbitos y condiciones totalmente distintas. Hay algo ahí que coincide, que trasciende el contenido. Es algo que tiene que ver con el vínculo pedagógico y el papel que juegan los afectos, la intencionalidad y el interés. En estas relaciones pedagógicas no se niega el componente humano que tiende hacia la empatía y el preocuparse por los estudiantes, lo cual caló en mí y nunca más pude olvidarlas. Con mi profesora de lenguaje fui muy cercana en el colegio, mientras que con la profesora de literatura no construí un vínculo más allá de las clases mismas, pero aun así atesoro su presencia en mis recuerdos pues supe que sus intenciones eran genuinas y que

tenía una real intención de involucrarse. Cuando como estudiante se te da esta oportunidad que te permite implicarte en tu espacio, te sientes parte de algo. Ese espacio educativo en el que participas, se vuelve tuyo porque algo de ti lo conforma. En los otros ramos de la universidad muchas veces me sentía ajena y trataba de que nadie me viera. Lo mismo en el colegio, habitaba ese espacio día a día pero mi ser no participaba en él.

Es este el foco en el que quiero proponer mi problema de investigación, quiero ahondar en ese vínculo pedagógico, en la importancia del afecto y cómo este influye en los procesos de formación de identidad en la escuela. Profundizar en qué significa como estudiante que tu profesor o profesora te interpele tu experiencia, te haga sentir parte del espacio que habitas y te de una voz. Que reafirme que tu experiencia, tu forma de experimentar el mundo, tiene valor y valen la pena expresar.

De manera más concisa defino, en pocas palabras, mi foco de la siguiente manera: La importancia del vínculo afectivo de la relación pedagógica en los procesos de formación de identidad de los estudiantes en la escuela.

#### **IV. Contexto socio-histórico del problema**

Es necesario ver este problema desde un panorama más amplio e indagar sobre lo que está sucediendo en el sistema educativo con los docentes. Mi experiencia escolar se enmarca en la educación Waldorf, un caso que, en su mayoría, debería escapar del panorama educativo chileno general, pero, me pregunto, ¿lo hace realmente? Mi colegio era un establecimiento educativo privado no reconocido por el Ministerio de Educación, pero pude reconocer ciertos patrones en mi práctica que me recordaban mucho a mi yo-estudiante, lo que me hace pensar que hay ciertos temas que se pueden ver de manera transversal. Esta perspectiva socio-histórica de ninguna manera se hace cargo de todo el panorama educativo chileno, sino que se enfoca en ciertas condiciones que le dan contexto al problema de investigación. No solo se harán conexiones con la experiencia en mi colegio sino también con lo observado en los centros de práctica.

En mi experiencia ya narrada, destaco aquellas profesoras que supieron de una u otra forma, llegar a mí. Esto lo hicieron formando un vínculo afectivo conmigo y dándole un lugar en el aula a mi experiencia y sentires, al valorizar lo que yo sentía y vivía. Pero, ¿eso significa que a los demás profesores los estoy criticando? ¿Existe una forma en que todos los profesores tienen que hacer sus clases? ¿Quiénes no llegaron a mí, estaban haciendo mal las cosas? ¿No lograron llegar a nadie? No es mi intención hacer este tipo de juicios, por lo cual es necesario mirar el panorama más ampliamente, y más específicamente, dar cuenta de cuáles son las condiciones en que los profesores hacen sus clases en Chile para contextualizar y así, darle un sentido a estas prácticas y no quedarse solo en una descripción que se puede confundir con juicios.

En este país no es raro que te digan que si quieres ser profesor o profesora debes acostumbrarte a trabajar mucho y ganar poco. Hasta cierto punto se ha normalizado esta realidad de los docentes, ¿vale la pena? quiero creer que sí, pero, ¿qué consecuencias tiene? Rodrigo Cornejo Chávez, quien se ha dedicado a investigar las condiciones de bienestar/malestar de los docentes, dice lo siguiente: “las condiciones materiales de trabajo de los docentes de educación secundaria de Santiago muestran niveles preocupantes de precariedad laboral, sobrecarga horaria, sobre exigencia ergonómica y carencia de materiales e infraestructura.” (2009, p. 422) Estas son algunas de las condiciones a las que los docentes

están expuestos en sus trabajos según los estudios, y a las cuales deben ajustarse con tal de poder trabajar. Y son estas las cosas en las que la mayoría piensa cuando dicen lo que anteriormente mencioné, que en la docencia se trabaja mucho y se gana poco.

Sumándole a estas condiciones que acompañan la labor docente, se le suman las exigencias ministeriales que caen siempre sobre sus responsabilidades. Las desregularizadas horas en aula, la cantidad de material que se debe hacer y revisar, las pocas horas no lectivas para hacer estas labores dentro del horario de trabajo y todas esas cosas que ya sabemos que caracterizan la docencia, resultan no ser suficientes, sino que a los docentes se les está siempre evaluando, poniendo en juego su sueldo e incluso su trabajo. Respecto a esto dice Alejandra Fallabela (2015):

Las instituciones escolares deben rendir cuentas al Estado por el cumplimiento de estándares y metas de desempeño. En lo más profundo, esta perspectiva cambia el ethos de la escuela, inyectando a un bien público, como es la educación, una lógica empresarial basada en principios de competencia, riesgo, cumplimiento de metas cuantificables e incentivos ligados a resultados. (p. 701)

Esta *lógica empresarial* de la que habla Falabella es un mecanismo sumamente opresor para los docentes, pues toda la responsabilidad de esos resultados, cae generalmente sobre ellos. No se evalúa el proceso de los estudiantes ni tampoco se toma en cuenta los contextos de cada estudiante, de donde vienen, sus familias, etc, ni los contextos de cada escuela. Si la escuela saca malos resultados en las pruebas estandarizadas, peligra que cierren el establecimiento si no suben los puntajes. Los docentes deben hacer sus clases teniendo todo esto en cuenta y que finalmente todo se decida en una serie de pruebas estandarizadas en donde se evalúa de igual manera a todos. Respecto a esta misma lógica, dice Cornejo:

Los docentes se quejan de las exigencias de tiempo producto de las políticas de “rendición de cuentas”, de las responsabilidades por la aplicación de diversos proyectos al interior de la escuela, de los cambios curriculares y de la “despreocupación” de las familias que obliga a los docentes a preocuparse de temas que históricamente eran privativos de la vida familiar. (2008, p. 80)

Es mucho lo que recae sobre los hombros de los docentes: yendo desde las lógicas capitalistas opresoras y esclavizantes de la educación en Chile, hasta preocuparse de cada estudiante y de sus contextos y necesidades, todas distintas el uno del otro. De esta forma, se podría concluir que la docencia es una labor con una gran cantidad de presiones internas y externas, las que muchas veces son invisibilizadas por la mayoría. Hay mucho de la labor docente que no es considerado por los padres, los estudiantes ni las directivas de los colegios. Es así que muchas veces se vuelve una labor mecanizante, pues con tanto que hacer, se puede caer en mecanizar el trabajo, crear rutinas y formas estándar de hacer las cosas, con tal de alivianar un poco el día a día, lo que a la larga atenta con la intencionalidad de hacer una pedagogía situada y que responda a las necesidades de los estudiantes. Cornejo plantea algo relacionado a esto en la siguiente cita:

Respecto al nivel de bienestar laboral docente, podemos decir que alrededor de un tercio de los docentes de Santiago presentan niveles altos, en al menos una de las escalas *burnout* del modelo trifactorial de Maslach. Esto resulta preocupante, puesto que estas respuestas psicológicas pueden afectar seriamente la construcción de climas afectivos de aula adecuados y las expectativas de los docentes hacia sus estudiantes. (2009, p. 421)

Con esta cita nos acercamos más al foco de esta investigación: con tantas presiones externas que causan deterioro emocional y psicológico en los docentes, ¿cómo afecta esto a la creación de un clima afectivo en el aula? Todas los docentes son distintas entre sí, todas tienen distintas trayectorias, contextos, experiencias. Hay docentes con años de experiencia y otros que están recién empezando. Por lo tanto, es de esperar que no todas se hagan cargo de las mismas cosas, con la misma paciencia y dedicación. Sumándole a esto lo visto anteriormente, esta alta cantidad de presiones externas afecta a cada docente de manera distinta. Esto pude observar muy claramente en mi práctica, cuando hablo de mi profesora guía que tenía en general mala relación con el curso, debido a una serie de hechos que sucedieron entre ellos. Ella se sentía muy sobrepasada con todo lo que tenía que hacer, en general estaba atrasada con las correcciones y con la creación de material, no le daba tiempo para planificar y muchas veces pensaba qué hacer minutos antes de que la clase empezara. Sumándole a todo esto un problema motriz que tenía en su mano, que le dificultaba mucho

escribir en la pizarra y en papel. Ella llevaba años en la docencia, pero se notaba que estaba cansada. ¿Tenía ella el tiempo, la dedicación y paciencia para hacerse cargo de reconstruir el clima afectivo del aula, que se encontraba roto? Ella frente a mí y frente a todes hacía como si nada sucediera, mientras que les estudiantes se encargaban de hacerme saber todas las cosas que habían pasado y porqué no les gustaba la profesora. Y aun así, ¿la podemos juzgar? ella no es más que una de miles de historias de profesores y profesoras, a quienes este sistema escolar esclavizante de Chile, ha explotado hasta dejar exhaustes.

Adentrándome más en el relato de mi experiencia, considerando todo lo visto hasta ahora, ¿cómo opera esto en un colegio Waldorf? Un colegio privado que no está sometido a evaluaciones externas ministeriales, que se rige por su propio currículum y sus propios métodos de evaluación. Donde sin embargo, estudiantes como yo, vivían el día a día en una total desconexión de sus clases. ¿Era yo el problema, o mis docentes, o había realmente un <<problema>>? Me fue difícil encontrar estudios que hablen de contextos como ese, debido probablemente a lo que identifico como el verdadero <<problema>>: el efecto burbuja. Las condiciones precarias y esclavizantes que revisamos anteriormente sí aplican también a mi colegio, especialmente cuando se trataba de mi curso; el curso más grande del colegio, donde en un momento llegamos a ser más de 45 estudiantes. Un curso muy grande y difícil de manejar. No me sorprende que tantos profesores no hayan logrado conectar conmigo, después de todo, éramos tantos, todes distintos el uno del otro, ¿cómo llegar a todes? También recuerdo que los profesores siempre tenían extensas reuniones entre ellos, debido a que la estructura del colegio es horizontal entre docentes y directiva, y las decisiones se toman en conjunto. Por lo tanto, los docentes se quedaban hasta tarde en el colegio sin muchas oportunidades de descanso y recreación. También deduzco que las horas no lectivas de los profesores eran acotadas, como en la mayoría de los colegios. Es así que se podría decir que este colegio Waldorf no escapa de la mecanización de la educación en Chile, si bien se da en condiciones muy distintas y sin olvidar que también es un colegio con muchos beneficios y privilegios que la mayoría no tiene.

Por otro lado, volviendo al <<efecto burbuja>> que mencioné antes, llego a la conclusión de que los docentes de ese colegio Waldorf muchas veces no cuestionaban lo que hacían, ni nadie más lo hacía. Especialmente los profesores con más trayectoria en el colegio,

quienes también eran fundadores, hacían las mismas clases por generaciones y generaciones, con los mismos métodos y contenidos. Hace poco una profesora de la universidad me entrevistó para una investigación suya, y me hizo recordar varias de estas cosas, cómo eran mis clases en el colegio, cómo se componían, qué actividades nos hacían, etc. Fue ahí que me dí cuenta de que la mayoría de las clases de estos profesores más antiguos eran, en general, expositivas. Ellos hablaban y nosotros escribíamos. Me cuesta incluso recordar actividades que hacían para digerir lo que nos decían, lo que me hace dudar de si en algún momento hubo alguna. “Muy instruccional, ¿no?” fue lo que dijo esta profesora cuando me entrevistó. Y claro, me di cuenta que este colegio tan novedoso en algunos aspectos, era también muy conservador en otros. Respecto a esto, dice Paulo Freire (2004):

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñé continué buscando, indagando. Enseñé porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (p. 14)

Lo que plantea Freire es la necesidad de siempre estar investigando sobre lo que enseñé y también criticando la propia práctica, para mejorarla cada vez. Es la importancia de una pedagogía crítica, en donde estoy siempre pensando en lo que hago y no hago en la sala de clases. Esto es lo que, desde mi perspectiva, faltaba en las clases de mi colegio, lo cual también se puede dar debido a lo antes dicho: la gran carga de trabajo de los profesores. Pero también debido al efecto burbuja que se producía, en donde siempre se miraba con desconfianza todo aquello que viniese de afuera; las exigencias del ministerio de educación, la evaluación en base a calificaciones, etc, y porqué no, los estudios y avances en pedagogía no-waldorf. Estaban tan convencidos de eso que funcionaba antes, y que debería seguir funcionando en las generaciones nuevas. Después de todo, los profesores Waldorf hacen su formación en seminarios que se organizan en colegios que siguen esa misma filosofía, y en muchos casos no tienen formación pedagógica previa.

De esta forma se puede ver que en este colegio Waldorf, considerado muchas veces como un contexto “ideal”, y que lo es en muchos aspectos, se queda estancado por no mirar

más allá de la <<burbuja Waldorf>>. Pero que de todas formas responde en gran parte a lo que sucede en otros colegios con los docentes: largas jornadas de trabajos, alto número de estudiantes por sala y mucho trabajo en general. Por lo cual, tampoco se da tanto espacio para la reflexión de la propia práctica y también caen en la mecanización, que hasta cierto grado, se justifica. Esto sucede porque todos los docentes son distintos, al igual que los estudiantes: todos vienen de distintos contextos, con diferentes preocupaciones y expectativas, distintas trayectorias y experiencias. Finalmente el problema es que no se le da la importancia correspondiente al clima afectivo del aula y al vínculo pedagógico desde una perspectiva estructural, del sistema educativo en sí. Todo se reduce a los resultados, a pasar la materia, a seguir con esa mecanización, porque los docentes no tienen tiempo para enfocarse en nada más. La mecanización estructural se encarga de acaparar todo el tiempo, todo gira en torno a ella porque si te caes de ella, te quedas atrás. Y esa es una realidad de la educación chilena que tristemente está normalizada y es necesario cambiar.

## V. Discusión bibliográfica

En función de profundizar en el foco de esta investigación y lograr desentrañar qué está en juego en mi experiencia y en mis sentires, poniéndolos desde una perspectiva más amplia, es necesario ahondar en unos cuantos conceptos clave. Es por esto que en el siguiente capítulo se enfocará en los conceptos de *identidad*, *vínculo afectivo* y *diferencia sexual* a partir de lo que plantean una serie de autoras y autores en cada uno de estos. Sin olvidar nunca el enfoque narrativo de este texto, se irá haciendo vinculaciones y conexiones con mi experiencia narrada, cada vez que sea pertinente el diálogo con la teoría.

Pensando en el foco de esta investigación, *-la importancia del vínculo afectivo de la relación pedagógica en los procesos de formación de identidad de les estudiantes en la escuela-* no es difícil entender por qué he decidido indagar en los conceptos de *identidad* y *vínculo afectivo*. Pero en cuanto a *diferencia sexual*, es algo cuya importancia la fui haciendo consciente a medida que comencé a indagar en bibliografía y también cuando comencé a narrar mi experiencia en las sesiones del seminario de título. Recuerdo que mi profesora me comentó que yo hacía una distinción entre mi profesora de lenguaje, y los demás profesores hombres. Luego, en mi experiencia universitaria nuevamente destaco a una profesora de literatura, y no a un profesor. Es así que comencé a darme cuenta que había un factor de género determinante en mi experiencia escolar. Cuando comencé a leer bibliografía de mi tema de investigación, repare en que existían corrientes pedagógicas feministas que hablan exactamente de eso: del conocimiento de las mujeres, legítimo pero históricamente dejado de lado contra el conocimiento objetivo masculino, que es un conocimiento basado en el afecto, en lo relacional. Por lo tanto, porque está presente en mi experiencia y aporta a mi foco de investigación, he decidido indagar en el concepto de *diferencia sexual* en este apartado de discusión bibliográfica.

### *Identidad*

El primer concepto importante para el foco de investigación es el de *identidad*, pues me interesa ahondar en la importancia del vínculo pedagógico en la formación de identidad, algo crucial en la niñez y adolescencia en la escuela.

Para partir con este apartado, tomaré las palabras de Noemi Alliederi (2004) que se refiere a la personalidad, un concepto que va de la mano con la noción de identidad: “La *personalidad* de cada ser humano puede ser definida como su <<modo de ser único e irreplicable>>. Esta condición singular, exclusiva de la subjetividad, que hace de cada persona “un ser especial”, es tal vez uno de los aspectos más fascinantes del objeto de estudio de la psicología.” (p. 83) La personalidad es aquello que te diferencia del resto y que es solo tuyo, te ayuda a situarte en el mundo y funciona también como una especie de escudo para el ego: esta soy yo y así soy. De igual forma que nos definimos a nosotros mismos, definimos a los demás de acuerdo a la personalidad que proyectan. Pero, ¿la personalidad es lo mismo que la identidad? La personalidad está en desarrollo durante toda nuestra vida, pero según Alliederi (2004) esta se establece mayormente durante los primeros años de vida, y se expresa a través de nuestras acciones. Esta se forma a través de los *procesos de identificación*, o sea, los procesos en que comenzamos a vernos en los demás; nuestros familiares o personas cercanas durante esos años de infancia. De esta forma, podemos concluir que la identidad es el conjunto de características que nos conforman y vamos adquiriendo de nuestro entorno, y que definen a su vez la personalidad en acciones concretas.

Pero, ¿qué es realmente la identidad? ¿Nacemos con esas características que nos distinguen, o estas se van forjando con el tiempo? ¿Cuál es la necesidad de distinguirnos? ¿Cómo se distingue esa diferencia? Pareciera que para la noción de identidad hay algo crucial: los demás, el/la otro. Es mediante los otros que nos definimos como nosotros. Tomo como algo central este aspecto del foco pues en mi relato manifiesto la importancia de mi profesora de lenguaje, como alguien que me ayudó a forjar mi identidad como estudiante en mi colegio, en donde no me sentía del todo parte hasta ese momento. En cuanto a esto plantea Alliederi (2004), “Niños y adolescentes están en pleno proceso de construcción de sus identidades y, por lo tanto, en un estado de mayor vulnerabilidad afectiva y de necesidad de contar con figuras para tomar como modelos identitarios” (p. 17) Es en la niñez y en la adolescencia que la identidad toma más importancia, es en esos años que uno se va percatando de la importancia de vivir en colectivo, la presencia del/la otro comienza a definirnos y por lo tanto, se refuerza la construcción de la identidad. Por esto los jóvenes pueden parecer tan cambiantes en muchos casos; un día se visten de una forma y al otro de una distinta, se tiñen el pelo, se vuelven fanáticos de cierta música y permean su identidad

de todo tipo de elementos externos, en una búsqueda incansable de forjar su identidad. Poniéndome a mí misma como ejemplo, a los dieciséis años era <<emo>><sup>2</sup>, iba a tocatas de música emo, me vestía de negro, tenía una chasquilla que me tapaba la cara, etc. Junto a un grupo de compañeras nos identificábamos de esa forma entre nosotras, y así nos diferenciábamos de les demás. Pero luego de un año mi interés ya había pasado a otra cosa, otra ropa, otro estilo.

Volviendo nuevamente a la cita de Alliederi (2004) y la importancia de la presencia de modelos identitarios, Deborah P. Britzman (2002) plantea lo siguiente

La identidad se examina como un efecto discursivo de lo social y como algo que se constituye mediante identificaciones. El yo se convierte en el problema de desear un yo y por lo tanto en la necesidad de un ámbito social. Es la identificación la que permite el autorreconocimiento y la falta de reconocimiento. Y es mediante esta identificación que se crea el deseo. (p. 205).

Cuando se es niño se pasa la mitad del tiempo en la escuela, por lo cual en su mayoría los modelos identitarios son profesores, niños más grandes, compañeros, etc. Es en ese ámbito que uno comienza a existir en una comunidad, ya sea buena o mala. Los procesos de identificación por los cuales se forman la identidad, son esa necesidad de un yo que nombra Britzman (2002). Eso fue para mí la profesora de lenguaje; en un momento en que anhelaba un yo, ella me mostró la literatura y comencé a forjar mi identidad como estudiante y como sujeta, en torno a la lectura y la escritura, teniéndola siempre a ella como referente. Ella fue un modelo identitario que me entregó elementos de la cultura que aportaron a la formación de mi yo adolescente. En ese momento forje mi identidad en torno a esos elementos, una identidad que ha ido mutando y nutriéndose de distintas cosas hasta el día de hoy; ya no soy esa Carolina, me he ido construyendo de otras formas en la medida que he sentido la necesidad, pero en ese momento me ayudó construirme de esa forma.

---

<sup>2</sup> Emo es una “tribu urbana” que se basa en escuchar música del género “emo” y derivados de este. Se caracteriza por ser música de sonidos y temáticas tristes, como amor, ser incomprendido, etc, por lo cual conlleva vestimenta y peinados en torno a exteriorizar esa tristeza: ropa negra, pelo largo negro o de colores, etc.

Hasta aquí ya se va develando el carácter inestable o incluso ficticio de la identidad. Esta se construye como un mecanismo para movernos en sociedad, que nos representa ante el colectivo y que se conforma en contraposición al otro. En cuanto a esto plantea Nuria Pérez de Lara Ferre (2001)

En efecto, menos precisión, más profundidad y mayor apertura y por lo tanto mayor acercamiento a la realidad de la pregunta que la palabra identidad representa para mí: ¿Quién soy? Yo no soy mi nombre, mi nombre pertenece a quienes me llaman. Mi identidad me la dan los otros pero yo no soy esa identidad, pues si tienen que dárme la es porque yo, en mí misma, por mí misma, en mi intimidad, no la tengo. (p. 292)

La identidad es algo ilusorio, que nos entregan desde el momento en que nacemos, y a medida que va pasando el tiempo, se va llenando de más y más elementos y dejando atrás otros, pero en el fondo, en lo más íntimo, no somos todo eso. La identidad sólo cobra sentido para nuestro yo construido para los demás. ¿Pero por qué la necesitamos, si en realidad no existe? ¿por qué nos la inventamos, o dejamos que los demás no las inventen y nos definan? Como ya dije, la identidad es necesaria para moverse en sociedad, y por lo tanto, es necesaria para vivir como sujeto en sociedad, algo que la escuela tiene como objetivo central: formar sujetos y prepararles para el mundo. Respecto a esto, dice Nuria Pérez de Lara (2001)

En efecto, la diferencia, la desviación, la inclinación hacia lo no idéntico, que conforma la intimidad de cada uno, nos aleja de la identidad que los otros nos dan y, en lo más íntimo de cada cual quizás todos sabemos que no somos nadie. Sin embargo, la educación se impone el deber de hacer de cada uno de nosotros alguien; alguien con una identidad bien definida por los cánones de la normalidad, los cánones que marcan aquello que debe ser habitual, repetido, recto, en cada uno de nosotros (p. 293)

La escuela es una institución que, en su misión civilizadora, refuerza, en un momento crucial de los jóvenes, la construcción de la identidad. La identidad al forjarse desde los demás, cumple una función normalizadora y por lo tanto, represora de la intimidad y quién realmente somos, si es que somos algo. La escuela nos dice que tenemos que ser alguien. Mientras más forjada la identidad, más aceptado se es por los demás. Alguien cuya identidad difiere

fácilmente no es percibido de manera positiva por los demás pues se le ve como inconsistente, ambiguo e incluso raro.

Este intento de normalización que yo sentía en mi colegio, dentro de lo anormal que es ese colegio en relación a todos los colegios del país, era justamente la construcción discursiva de la identidad de <<niña waldorf>> que conlleva una serie de características que cumplir y ser parte de: ser talentosa en el arte, ser autónoma en las clases, llevarse bien con tus compañeros y profesores, etcétera, etcétera. Reflexionando hoy sobre los métodos didácticos de mi profesor jefe en aquellos años me di cuenta que las clases en general eran expositivas y no se encargaban de desarrollar esa autonomía que tanto se espera de una niña Waldorf, pero que de todas formas se esperaba de nosotras. De esta forma, en mi caso –sin hablar por el resto de mis compañeros, quienes quizás sí se sentían a gusto en el ambiente del colegio- mi identidad como estudiante y como sujeta en formación, entró en conflicto. Al ser la escuela un mecanismo de normalización en sí misma, y yo como una niña cuya identidad se estaba formando y sin identificarme con la identidad que de manera externa me definía, comencé a sentir contradicciones. Hasta que, como ya he reiterado muchas veces, conocí a mi profesora de lenguaje y pude finalmente forjar mi identidad y moverme de manera más segura en ese ambiente.

De esta forma se puede ir concluyendo que los mecanismos de identificación que van formando la identidad, cobran sentido sobre todo en la niñez y en la adolescencia, que corresponden a los años de la escuela. La identidad no necesariamente dice quiénes somos, y mucho menos es algo fijo que se mantiene en el tiempo, más bien es una entidad que está siempre cambiando y que se forja en relación a los demás. La escuela es un lugar cuya naturaleza es social, por lo tanto la identidad juega un rol fundamental en cómo nos situamos en este espacio. Por lo tanto, en los procesos de identificación son cruciales figuras docentes como mi profesora de lenguaje, que otorgan herramientas para forjar la propia identidad y en consecuencia, moverse con mayor seguridad en la escuela, un lugar que esencialmente es social y relacional.

*Vínculo afectivo*

Pasando a otro de los conceptos claves del foco de esta investigación –y mi experiencia- está la importancia del vínculo afectivo en la relación pedagógica. En los relatos que hago sobre mi experiencia de escolarización, describo a dos profesoras que en circunstancias muy distintas la una de la otra, –escuela y universidad-, encuentro como núcleo común el afecto. Es el afecto el que se repite en esas dos tan distintas pero parecidas relaciones pedagógicas, que han quedado en mi memoria de tal manera que siempre las he destacado como hitos importantes de mi historia en la escuela.

Es necesario comenzar este apartado desde qué entendemos por pedagogía. ¿Qué es la pedagogía y cuál es su objetivo? Ciertamente es importante para la pedagogía el conocimiento: que les estudiantes aprendan lo necesario para desarrollarse como sujetos, y que desde el conocimiento, adquieran las herramientas necesarias para moverse en el mundo. Muchas veces se hace mucho énfasis en esta dimensión de la pedagogía, pero esta no es la única que la compone. La pedagogía también se hace cargo de la socialización pues es una disciplina que desde su raíz es relacional: desde las relaciones humanas, del enseñar al otro, o mutuamente, se puede dar la generación de conocimiento. Si no fuese así, solo bastaría enseñar a leer y el resto se les podría dar como lectura a los estudiantes, sin la necesidad del contacto entre estudiante y profesor, o entre los mismos estudiantes. Es fundamental la dimensión relacional de la pedagogía, porque también aporta un conocimiento que es de otra índole: desarrolla la inteligencia emocional. Es necesario que haya un enfoque dialógico entre las dos dimensiones del aprendizaje, porque es a partir del sentido que se da por las emociones que uno se interesa por algo y quiere aprenderlo.

Respecto a esto, Juan Cassasus (2007) plantea que la escuela, desde sus orígenes, es *anti-emocional*. La institución escolar que tenemos hoy en día está formada desde bases positivistas que valoran por sobre todo el lado racional del ser humano, por sobre el emocional, visto como una debilidad y obstáculo para la razón. Esto contribuye al carácter normalizador de la escuela, pues la falta de exploración emocional va en contra del distinguirnos entre unos y otros, ya que al no conocernos a nosotros mismos no valoramos nuestra propia diferencia ni mucho menos la de los otros. La escuela anti-emocional es también un espacio en donde se enseña a partir de una serie de reglas disciplinarias y pruebas estandarizadas; al no valorar la diferencia, se controla que nadie se salga de la norma y la

evaluación igual para todes contribuye a esa normalización. Este espacio tiene sus bases en paradigmas decimonónicos pero que sin embargo siguen vigentes, a pesar de que la sociedad está, hace tiempo, cambiando. Respecto a los efectos de este clima de la escuela anti-emocional, dice el autor:

Los efectos de estas prácticas sobre el clima emocional del aula y de la escuela son deplorables. Los niños aprenden a simular lo que están sintiendo y pensando, y entran en una espiral negativa. No se sienten reconocidos en lo que ellos son. La falta de reconocimiento produce pérdida de sentido de su identidad, tienden a desconectar sus vínculos con docentes; y ante la frustración se gatilla emociones contrarias, y ven a los docentes y autoridades como enemigos. (p. 237)

La primacía de la razón por sobre la emoción produce un ambiente negativo, al no enseñarle a les jóvenes a entenderse a sí mismos y a les demás. Esto produce confusión y falta de compromiso con la propia formación, al no involucrarse en el propio proceso de enseñanza ni con él o la docente. En cuanto a mi experiencia narrada, digo claramente que no recuerdo tanto como debería de mi etapa escolar, porque yo no me involucraba totalmente con muchas de las clases. Como ya he explicado varias veces, en mi colegio se intentaba homogeneizar a les estudiantes y no había demasiado interés en nuestra individualidad. Al no tener un espacio en donde expresarme como estudiante -en donde resaltar, en donde expresar, en donde decir- yo seguía en *piloto automático*, haciendo lo que debía hacer con tal de no resaltar de ninguna manera, porque me acostumbré a no existir en ese espacio. Me asustaba resaltar tanto de manera positiva (lo que veía difícil) como negativa. Prefería el no involucrarme por no sentir un espacio propio, por no sentirme parte de la comunidad: la *falta de sentido en su identidad* de la que habla Casassus (2007).

A partir de esto, el autor propone la *escuela emocional*: “En una escuela emocional el acento se sitúa en lo que nos parece ser el aspecto crucial para la formación humana y el aprendizaje: *la relación*. El aprendizaje, tanto el cognitivo como el emocional se logra a partir de una relación que refleja un cierto tipo de contacto emocional.” (p. 241, 2007) Como se ve en la cita, plantear una escuela emocional es volver al origen de la pedagogía y no sobreponer la razón por sobre el desarrollo de las emociones, que se dan en la relación pedagógica. Es

un cambio de paradigma que da sentido al espacio de la escuela como un lugar que dispone un clima emocional que propicia el conocimiento.

No es casual que en los relatos de mi experiencia, aquellas clases que más recuerdo son las de las profesoras que despertaron en mí emoción. Pero no solo eso, sino que son profesoras que me hicieron pensar en mi experiencia y significarla. De manera muy clara se ve en la experiencia que narro con mi profesora de universidad, quien ante un abandono total de la emocionalidad de los estudiantes de literatura nos propone un enfoque autobiográfico, en un intento de revalorizar nuestras propias vidas y reforzar, de esa forma, nuestra autoestima como estudiantes. Este gesto en sí nos hizo comprometernos como nunca antes con el ramo, puesto que nuestras vivencias eran el centro de este. Respecto a esto, continúa Casassus (2007)

La comprensión emocional que surge cuando los docentes establecen vínculos con los alumnos, y hacen de esos vínculos el soporte del aprendizaje, crea condiciones propicias al aprendizaje y resultados académicos de alto nivel, genera sentimientos de satisfacción y bienestar profesional en los docentes, constituye tarea educativa en una aventura común, vitaliza los quehaceres de enseñar. (p. 250)

Propiciar un clima emocional positivo en el aula, de respeto mutuo entre docente y estudiantes, y entre estudiantes, propicia el conocimiento en todas sus dimensiones. Tantas veces me sentí ajena o incluso asustada en salas de mi universidad, con miedo a resaltar y que el profesor o profesora me preguntaran algo que yo no supiera responder. Eran relaciones basadas en el miedo y mi afán de aprendizaje en la mayoría de los casos era por ese miedo y no por el placer de aprender cosas nuevas que me interesaran. Algo diferente pero que viene de lo mismo, pude observarlo en mi segunda práctica en pedagogía. Con mi profesora guía la relación estaba quebrada, la mayoría del curso no le tenía respeto y no tenían miedo de expresarlo, tanto a mí como a los otros compañeros. Pero cuando llegaba la profesora de química, quien además era su profesora jefe, el clima del aula se transformaba: la atención se dirigía desde los celulares y los dibujos, hacia ella, porque a ella sí la respetaban y sí sentían confianza en ella, debido a que el vínculo con ella estaba sano y fuerte.

Con lo analizado hasta ahora, ya se va notando que hay algo crucial en la relación pedagógica que influye en sobremanera en el aprendizaje de los estudiantes. La relación

del/la docente con los estudiantes define el clima emocional del aula, y esto no hace más que confirmar la importancia de ver la pedagogía como una práctica relacional; la teoría, la historiografía, las estrategias didácticas no sirven de nada si no se construye de manera óptima una relación pedagógica positiva. Se podría decir, que la formación de esa relación es un requisito fundamental para que se pueda dar todo lo demás en el proceso educativo de los jóvenes: significa crear sentidos compartidos al valorar las opiniones y visiones de mundo de los estudiantes, y de esta forma propicia compromiso con la propia educación.

Respecto a esto, Van Manen (2010) define la pedagogía de la siguiente forma: “La pedagogía se refiere solamente a aquellos tipos de acciones e interacciones establecidas intencionadamente (aunque no siempre deliberada o conscientemente) por un adulto y un niño, dirigidas hacia una formación o un devenir positivos del niño.” (p. 34) Tiene que estar ese compromiso con el desarrollo positivo de el/la niño, para que esa relación se pueda definir como pedagógica. Es por esto que el autor desarrolla su investigación en torno al *tacto*<sup>3</sup>, en la importancia de la sensibilidad en el fenómeno de la pedagogía. Está claro que hay algo ahí crucial que permite que se lleve a cabo; “El amor pedagógico del educador para con estos niños se convierte en la condición previa para que exista la relación pedagógica.” (p. 80)

Es por esto que tantas veces, en mi experiencia, me sentí desconectada de mis clases y mis profesores. No lograba conectarme con esa relación que parecía mecanizada y forzada. Es cierto que cada profesor y profesora, con el solo hecho de enseñar algo, lo hace con el objetivo de que les ayudará a los estudiantes, pero falta muchas veces explicitar esa intención. Como dice Van Manen (2010), “Puede que la sociedad posmoderna sufra cambios radicales, pero el hecho pedagógico es que los niños son naturalmente conservadores: necesitan seguridad, estabilidad, dirección y apoyo.” (p. 68) Hay que ser consciente de esas necesidades de cada niño, porque es ahí el comienzo para que el proceso educativo se forje en una base sólida.

Volviendo a mi experiencia en la práctica, pude notar como esa relación bien formada que tenía mi curso con su profesora de química, les hacía involucrarse con el contenido de la clase y responder a este. Mientras que con mi profesora guía la relación se había atascado

---

<sup>3</sup> Manen, Max van. *El tacto en la enseñanza*. (2010)

por múltiples razones externas de su vida personal e internas con el curso, y ella tampoco mostraba interés en reconstruirla, probablemente para no añadir más trabajo al que ya tenía, y que la mantenía en un estado de hastío. Es también importante mencionar que la profesora de química era la profesora jefe de ese curso y además llevaba más años en el colegio que mi profesora guía, quien era nueva para el establecimiento. Con esto quiero decir que hay muchas condiciones que tomar en cuenta para que se pueda construir el vínculo afectivo y muchas veces no es fácil, les estudiantes pueden oponer resistencia si cometes errores y no te conocen bien. Con este apartado no quiero juzgar a quienes no logren construir esos lazos, sino más bien explicar porqué es importante hacerlo y, sobre todo, porqué vale la pena hacerlo.

Para finalizar, Casassus sostiene, “Los alumnos tienen necesidades de ser reconocidos en su legitimidad, quieren ser escuchados, necesitan ser respetados, necesitan pertenecer a una comunidad de pares, necesitan jugar, necesitan autonomía.” (p. 245) Tomarle el peso a la importancia del vínculo pedagógico, de la emocionalidad en el aula y de construir un clima óptimo para el aprendizaje, es tomar en cuenta las experiencias de los estudiantes. De esta forma entiendo cuán importante fueron para mí trayectoria escolar aquellas profesoras que ahondaron en esto al momento de hacer sus clases.

### *Diferencia sexual*

Como ya comenté anteriormente, el concepto de *diferencia sexual* fue algo a lo que llegué sin planearlo, pero una que vez lo investigué y lo relacioné con mi foco de investigación, me di cuenta de su pertinencia en esta discusión bibliográfica como uno de sus hallazgos. Me di cuenta que no era casual que las profesoras que me cautivaron por una u otra razón en mi trayectoria escolar hayan sido mujeres. Hay algo en ellas que las diferencia de los profesores varones que he conocido, que me interesa indagar. Es una manera de ser y de hacer las cosas que es *femenina*; sin caer en esencialismos es la manera en que las mujeres viven y abordan las relaciones en la pedagogía.

Siguiendo la línea de lo que se plantea en el apartado anterior del *vínculo afectivo* en la relación pedagógica, vuelvo nuevamente a que en la pedagogía juegan múltiples elementos, en donde se suele poner como elemento central el conocimiento; el conocimiento objetivo de las distintas disciplinas que se aprenden en la escuela. Pero esto va acompañado de una serie de otras cosas que se dan por otro tipo de conocimiento, el conocimiento de las relaciones; ser parte de un grupo curso y compartir con tus compañeros, hacer amigos, crear lazos con profesores, aprender de otros, etc. Y eso conlleva, en consecuencia, un conocimiento que no es objetivo, sino que es de las emociones, los afectos y la propia subjetividad de ti mismo como sujeto en el mundo. Sobre esto dice María Angélica Muñoz Valdera (2007): “No es solamente el conocimiento lo que da la seguridad ante el peligro, ante el derecho a decidir, sino revalorizar lo que cada una es, pero nunca ingenua respecto a nuestras fortalezas y debilidades. Educar no significa reprimir.” (p. 36) Ir a la escuela es, a la vez que aprender sobre las distintas disciplinas fundamentales, conocerse a sí mismo en sociedad, forjar la propia identidad en relación al otro como vimos también en el apartado de *identidad*. En mi experiencia fueron profesoras mujeres quienes le dieron importancia a esto en mi escolaridad, tanto en el colegio como en la universidad. Ese conocerme a mí misma, reforzado por ellas, me dio más seguridad para poner los pies en el suelo.

Por lo tanto, podríamos decir que en la manera de abordar la educación de las mujeres, al menos como se puede ver en mi experiencia, hay una inclinación hacia la naturaleza *relacional* de la pedagogía. En cuanto a este enfoque, Nuria Pérez de Lara Ferré (2001) plantea esto:

Para concretar en qué consiste esa aportación de las mujeres a la educación, diré que esa aportación consiste principalmente, en la importancia que ellas atribuyen –que nosotras atribuimos, a la relación, ya que es precisamente el deseo de relación el que las lleva a elegir su dedicación a la educación. (...) Y esa preocupación y esa búsqueda no procede, al menos en gran parte no puede proceder, de los conocimientos académicos, sino que procede de un saber propiamente femenino porque nace de la experiencia a la que, según algunos, hemos sido condenadas. La experiencia de lo cotidiano, de lo efímero, de los pequeños placeres y de la importancia del amor. (p. 311)

Como plantea la autora, este saber de los afectos y de las relaciones es opuesto a los saberes objetivos académicos, pero conviven en la escuela. Y a pesar de que históricamente se haya valorizado uno sobre el otro, hoy hay un cambio de paradigma como dice Casassus (2017): “En esta nueva comprensión, las neurociencias han puesto de relieve el hecho que el mundo emocional es lo que prima en nuestra condición humana. En vez de ser un elemento menor, se trata de un elemento principal y la relación entre la emoción y la razón es una de complementariedad que potencia nuestro ser.” (p. 124) Ambos saberes, de lo objetivo y lo subjetivo, deben ser valorados de igual forma en la escuela, sino más el subjetivo, pues es desde lo emocional que nos relacionamos con todo lo demás. Volviendo a lo planteado por Pérez de Lara, esta dimensión es valorada por las mujeres debido a que históricamente se nos ha relegado a hacernos cargo de nuestras emociones y las de los demás, lo que no significa que dejamos de lado la contraparte. Hoy en día la masculinidad está en crisis por lo mismo: no han sabido hacerse cargo de su propia interioridad.

Tomar una postura pedagógica desde *lo femenino* es revalorizar la subjetividad al hacerse cargo del cotidiano, de las historias de cada una y dar herramientas para hacerlo: valorizar todo eso que tiene cada uno que no sabe que es valioso, pero que nos conforma. Es hacerse cargo de no solo educar a los estudiantes en los conocimientos que necesitan para prosperar en el mundo y la sociedad, sino también como personas en su desarrollo interior. Siguiendo con lo que plantea Nuria Pérez de Lara: “Continuar resolviendo la situación con la mágica creencia de que la cuestión de la diferencia sexual se resuelve igualándola es continuar eludiendo –simplificando - la cuestión del sujeto humano que no es uno sino que son dos” (p. 309) No se trata que todos seamos iguales, merecemos tener los mismos derechos, pero hay que revalorizar ese saber femenino que ha sido tan denostado históricamente y asumirlo diferentes. Si bien desde la antigüedad a las mujeres se les ha obligado a hacerse cargo de las labores de cuidado en la sociedad, y hacerse cargo de los vínculos afectivos -principalmente por el relegar a la mujer a su rol de madre- y se les ha marginado de los espacios académicos, esto las ha llevado a desarrollar competencias que se inclinan hacia lo subjetivo y lo emocional. Este enfoque llama a rescatar eso mismo que durante tanto tiempo se veía como debilidad: es revalorizar aquello que ha sido crucial y lo está siendo hoy más que nunca, para el desarrollo de la sociedad. Es equilibrar la objetividad de la realidad, con la subjetividad con la que vivimos y miramos esa objetividad.

En mi experiencia, fue muy valioso cuando mi profesora de lenguaje destacó mis poemas, mis narraciones y mis dibujos porque eran expresiones de una interioridad tan grande que se me desbordaba y no sabía cómo hacerme cargo de ella. En medio de tantos profesores que no me miraban en mi individualidad, sentía que ese lado mío no tenía un lugar en mi sala de clases, y que por lo tanto, no tenía lugar en el mundo. Esa profesora le dio sentido y por lo tanto importancia, y finalmente un lugar. Como dice María Cobeta García (1998):

En la práctica de las relaciones, cuando nos ponemos en juego e intercambiamos lo que cada una lleva en primera persona, es decir, deseos, conocimientos, juicios, experiencia femenina, dotamos de significado lo que nos rodea, interpretamos la realidad según una mirada propia, de manera original y no codificada. Y esto sólo lo podemos hacer a través de la relación y la mirada de otras mujeres. (p. 60)

Expresar la propia experiencia es hacerse presente. Es hablar desde un yo que tanto cuesta a veces cuando se es escolar. Pero que una profesora le de valor lo hace más fácil. Fueron las profesoras mujeres de mi historia quienes le dieron valor a mi experiencia, a mi cotidianidad, a la par de los conocimientos del curriculum, de los ramos y todo eso que se supone hay que aprender en la escuela. Es importante ese aproximamiento relacional en la pedagogía, porque invita al estudiante a involucrarse, a tomar parte de su proceso de aprendizaje implicando su propia historia en el. Veo en este tercer concepto, el de *diferencia sexual*, un puente entre los otros dos, *identidad* y *vínculo afectivo*. Fueron las prácticas desde *lo femenino* que tenían esas profesoras, las que me ayudaron a conformarme como estudiante, forjar mi identidad y darle un espacio a mi emocionalidad en la sala de clases.

## Conclusiones y compromiso pedagógico

Hasta ahora he indagado en esos procesos identitarios de mi yo estudiante, a través de un recorrido sobre algunos episodios de mi historia; aquellos en que profesoras me aportaron algo valioso pero imperceptible; las herramientas para entenderme yo misma y entenderme frente a otras; forjar mi identidad. Pero todo esto lo he hecho en función de una sola cosa, crucial en este momento de mi vida en que estoy a semanas de terminar mi formación académica como profesora de lenguaje. Pienso en los procesos identitarios de mi yo siendo estudiante para forjar, nuevamente, una identidad: mi identidad como profesora. Pensar en qué quiero ser al mirar a quienes han sido importantes en mi proceso de formación como sujeta, a través de mi trayectoria escolar. Dos identidades, que se encuentran en constante cambio y que se potencian la una a la otra. Es interesante hacer esta relación, entre que pienso esa identidad como estudiante, que sigue vigente pero a días de desaparecer (al menos en el ámbito formal), y le doy significado desde mi actual proceso de formación de identidad como profesora. Toda mi historia pesa en mí aunque yo no quiera, pero en este momento, a través del desarrollo de esta investigación, la reconozco como elemento fundamental para pensar mi futuro docente.

Esta indagación me ha llevado a darme cuenta, o más bien confirmar, la importancia de un enfoque feminista en mi práctica pedagógica. Sin considerarlo, todo lo que a mí me llamó la atención y fui relegando al momento de narrar mi historia, tenía que ver con eso: con las mujeres y sus formas, que son distintas de las formas de los profesores hombres de mi experiencia. Es así que al momento de sacar mis conclusiones respecto a este proceso, debo comenzar por establecer esto, porque es desde aquí que se despliega lo demás. Como ya comenté anteriormente en el apartado de “Discusión bibliográfica”, sin darme cuenta al momento de narrar, todas esas personas que me cautivaron en mi proceso de escolarización fueron mujeres. Tanto mi profesora de lenguaje, como mi profesora de literatura en la universidad, las profesoras que observé en la práctica y tantas más que no pude nombrar en este texto. Son ellas quienes llegaron a mí por sus formas pedagógicas, por su tacto, por su emocionalidad desde lo femenino. Es así que me di cuenta que era a ellas a quienes siempre he observado con admiración, tanto como estudiante como ahora pensándome como profesora.

Uno de los primeros aprendizajes que destaco de mirar la pedagogía desde esta perspectiva, es la importancia de desmitificar la supremacía del conocimiento objetivo por sobre el conocimiento de las emociones y la subjetividad. La educación no debe ni puede hacerse cargo solo de que les estudiantes aprendan contenidos sobre las distintas disciplinas fundamentales que se imparten en la escuela. Estas son importantes, pero sólo si se les da un sentido, cosa que no puede pasar sino es por la emocionalidad. Es importante darles herramientas a los estudiantes para forjar su autonomía lo cual pasa por entenderse a sí mismos, aprender a expresar lo que sienten y piensan, entender a sus compañeros en su diferencia. Esto es también aportar con valores -sin ánimos de evangelizar ni nada por el estilo- a los estudiantes, potenciar el desarrollo de la empatía y que salgan del *piloto automático* que tantas veces les provoca la escuela. Priorizar un conocimiento de la subjetividad es reivindicar el conocimiento que las mujeres han aportado a la sociedad, al que tantas veces se ha dicho que hemos sido relegadas como si fuese algo de que avergonzarse. Es revalorizar ese conocimiento y ponerlo a la par del conocimiento objetivo, porque el uno no es nada sin el otro. Pensando más específicamente en mi futura práctica, creo que esto es algo que se puede desarrollar muy bien en el área de lenguaje, debido a lo flexible que es esta asignatura. Claro está que en las demás también se debiese desarrollar.

Hacerse cargo de la emocionalidad en el aula, es algo que estoy convencida que propicia el aprendizaje de los estudiantes. Esto lo puedo identificar al momento de leer mi experiencia; son aquellas profesoras que me permitieron expresar mi interioridad las que quedaron en mí y crearon un aprendizaje significativo. No solo las recuerdo mucho a ellas y a como hacían sus clases, sino que los contenidos también quedaron en mí; creo que el ejemplo más claro es que terminé estudiando literatura, un proceso que comenzó con las clases de lenguaje de mi profesora en primero medio. Respecto a esto, es pertinente lo que plantea Casassus (2017) en la siguiente cita:

Unir nuestras competencias emocionales a nuestras competencias de pensamiento aumenta nuestra capacidad de ver, de razonar lógicamente, de emitir juicios, de generar acciones. La conciencia emocional frecuentemente toma la forma de una conversación interna llena de símbolos y valoraciones que la persona lleva a cabo consigo misma y también con otros objetos, eventos, situaciones o personas. (p. 127)

Como decía anteriormente, al valorizar nuestro lado emocional como igual a nuestro lado objetivo, podemos aumentar nuestra capacidad de pensamiento, como plantea el autor. Esto es algo que debe entrar a las salas de clase, porque tiene un alto valor didáctico. Es importante darle la importancia que requiere a los vínculos afectivos que se deben desarrollar entre pares, y entre docente y estudiante.

Luego de realizar esta investigación, he logrado profundizar en algo que antes intuía y hasta cierto punto sabía: enfocar la educación hacia el vínculo afectivo, la confianza y las emociones, es ir en contra del sistema patriarcal de la escuela. ¿Por qué sistema patriarcal? Porque se basa en la jerarquía, en donde los docentes tienen el poder y no los estudiantes, pero arriba de los docentes hay otros con más poder que los controlan. Es un sistema que se basa en el control, la desconfianza y en creer siempre que los estudiantes quieren aprovecharse y no esforzarse, que no tienen las capacidades y que son recipientes vacíos que hay que llenar. Donde todo se califica, imponiendo un bien y un mal, como dice Foucault (2012):

La calificación de las conductas y de las cualidades a partir de dos valores opuestos del bien y el mal; en lugar de la división simple de lo vedado, tal como lo conoce la justicia penal, se tiene una distribución entre polo positivo y polo negativo; toda la conducta cae en el campo de las buenas y las malas notas, de los buenos y de los malos puntos. (p. 167)

Se normaliza a los estudiantes al evaluarlos en estos dos polos de bien y mal. En cambio, una escuela que se basa en la confianza en los estudiantes, es ir en contra de ese orden patriarcal. Es darle autonomía a los estudiantes a través de la confianza que depositamos en ellos, dándole relevancia a sus procesos de aprendizaje. Enfocarnos en la emoción es también darles las herramientas a los estudiantes de entenderse a sí mismos en su propia individualidad y diferencia, sin caer en las lógicas normalizadoras de la escuela patriarcal que destruye todo lo raro y diferente. Como ya profundicé en el apartado de “Discusión bibliográfica”, en la escuela se viven procesos complejos de formación de identidad. Las escuelas en donde no existe la libertad para expresar la subjetividad solo normalizan a los estudiantes, y ellos terminan forjando identidades difusas que les permiten sobrevivir pero no expresarse.

Enfocarse en la confianza y en el vínculo es también ir en contra de las lógicas neoliberales que invaden la escuela. Esta supremacía del intelecto por sobre la emocionalidad imperante en nuestra sociedad tiene que ver con esto, pues lo único que se busca es producción y eficiencia, y no se les permite a los estudiantes equivocarse ni enfocarse en sus propios procesos. Forjar vínculos profundos con los estudiantes es valorar sus procesos educativos al hacernos cargo de todo lo que ellos traen a la escuela, y valorar sus conocimientos en conjunto a lo que nosotros les podemos entregar. Todo lo planteado hasta aquí tiene que ver con un enfoque *relacional* en la escuela, respecto a esto mismo dice María Cobeta García (2006):

Este pensamiento pone en el centro de la escuela las relaciones, y esto es lo que hace transformar la propia escuela, porque cambia el orden simbólico establecido. Entiende la educación como una relación a partir de sí con otras y con otros. No se trata, por tanto, de establecer un proyecto de escuela, sino de cambiar las relaciones. Porque casi siempre se oculta a las personas reales que componen la escuela, olvidando que las profesoras y los profesores, los alumnos y las alumnas son quienes verdaderamente la constituyen. Y olvidando también que sólo se puede enseñar en relación con quien aprende, y yo misma, sólo puedo realizar mi trabajo en relación con quien enseña.” (p. 58)

Como dice la autora, un enfoque en las relaciones de las escuelas es cambiar el orden simbólico de la jerarquía patriarcal. Es valorar las experiencias de los estudiantes y también de los profesores, dándoles significados y sobre todo importancia. Es volver al núcleo de lo que es la pedagogía: una práctica puramente relacional y dialógica, que se lleva a cabo entre personas reales que ponen en juego su propio ser.

Por último, esta investigación de *enfoque narrativo* me ha confirmado aún más la importancia de incorporar las experiencias, nuestras y de los estudiantes, en la sala de clases. Como dice Casassus, “Cuando se siente la emoción, ya sea de mi ser, del mundo en que vivo, de las cosas que hago, de los otros que contacto, del contexto en que me encuentro, siempre estoy yo en la ecuación.” (p. 124, 2017) Cuando algo tiene que ver con tu propia historia, tus experiencias, tus sentimientos y tus ideas, te involucra. He ahí el valor didáctico de incorporar las emociones y experiencias de los estudiantes en nuestras clases. Al menos se que cuando

a mí me tocó eso como estudiante lo valoré y atesoré hasta el día de hoy. Esto también nos hace entendernos en nuestra propia individualidad, como dice Deborah P. Britzman:

“Entonces la pedagogía podría concebirse de dos maneras: como una forma imaginativa de llevar acabo -y de pensar- las prácticas interpretativas que todavía se preocupan de las prácticas de identificación y de las relaciones sociales, aunque sea de forma precaria, y como una técnica para reconocer que la diferencia *es la única condición de posibilidad para crear una comunidad.*” (2002, p. 210)

Entendernos y respetarnos en nuestra diferencia, yendo contra las lógicas normalizadoras de la escuela, es crear comunidad. Es importante que como profesoras/es, modelos identitarios para los estudiantes, seamos figuras que llamen a apreciar el autoconocimiento de la propia individualidad e intimidad, para potenciar la creación de identidades auténticas y sobre todo felices. Y si no felices, con las herramientas necesarias para expresarse en su infelicidad.

## Bibliografía

- Alliediere, N. (2004). *El vínculo profesor alumno: Una lectura psicológica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Britzman, D. P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. M. Mérida, *Sexualidades transgresoras*. Barcelona: Icaria.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Chile: Cuarto Propio.
- Casassus, J. (2017). Una introducción a la Educación Emocional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 121-130.
- Cobeta García, M. (2006). Las relaciones en la orientación. *I foro debate "Educar en relación"* (págs. 53-62). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Cornejo Chávez, R. (2008 ). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Docencia n° 35*, 77-85.
- Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc.*, 409-426.
- Fallabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educ. Soc.*, 699-722.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Manen, M. V. (1998). *El tacto de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz Valdera, M. A. (2007). Crepúsculo y Amaneceres. En C. K. (Comp.), *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular*. Buenos Aires: El colectivo, América libre.

Pérez de Lara Ferré, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En J. L. (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (págs. 291-316). Laertes.

Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. *e-Eccleston. Formación docente*.

Zamboni, C. (2002). I. Adela Eccelli: La universidad es mi pueblo. En A. Eccelli, *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria Atrazyt.