



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Estudios Pedagógicos

Seminario de título: *Prácticas docentes: contextos, biografía y movimientos*

**“La niña bien portada” y el porqué del *ser* docente:
la importancia de pensarnos presentes para *llegar* al
otro/a**

Informe final para optar al título de Profesora de Educación Media en Asignaturas
Científico-Humanistas, mención Lenguaje

Amanda Talia Ibáñez Araya

Profesora guía

Leonora Reyes Jedlicki

Santiago de Chile

Agosto 2021

*Cada mañana pienso,
que el silencio no es más que la palabra
no emitida
de deseos incumplidos.
Palabra que me da fuerza,
para añorar con turbulencia.*

Resumen

La categorización de identidades infantiles y juveniles dentro del sistema escolar genera una despersonalización y mirada mono-dimensional de las existencias que conforman el espacio educativo, aun sí como espacio público y social aún una gran cantidad de personalidades distintas. Tal hecho motiva consecuencias importantes en la manera en que los/as estudiantes llegan a socializar con las demás personas, tanto dentro como fuera de la institución escolar, puesto que la categoría asociada se transforma en un valor – positivo o negativo – **de quién eres, lo que dices ser y cómo te perciben los/as demás**. Todo esto en función de tu comportamiento como estudiante y tus calificaciones – la norma y el estándar –.

En ese sentido, en el presente informe se plantea la importancia que toma la revelación y redescubrimiento de los/as estudiantes a partir de otras aristas de su persona, dejando de lado la categoría de identidad asociada por parte del sistema y la institución escolar, y motivar el reconocimiento del otro/a desde una vinculación afectiva-efectiva que supone del trabajo docente como un constante *estar* presente.

Palabras claves: Estándar, norma, estereotipo, socialización, vinculación, “ser” docente, acogida, resiliencia.

INDICE

I.	Introducción	1-2
II.	Experiencia escolar y el “ser” estudiante. La escuela como sistema de reproducción	3
	1. Un breve relato hacia la infancia y la juventud temprana. El inicio.....	3-9
	2. La niña bien portada: comportamiento, responsabilidad y buenas “notas”. Procesos de estereotipación identitaria.....	9-11
III.	Respecto a la Escuela: Identidades y Sistema educativo	11
	1. Institucionalidad y formación de identidades.....	12-15
	2. Sistema educativo en Chile: competencia, estándar y resultados.....	15-19
	3. Vínculo docente-estudiante y su relevancia en la formación de identidades.....	19- 22
IV.	Consideraciones finales: Personalidad docente y proyecciones de mi quehacer	22-28
V.	Referencias	29-30

I. Introducción

ACERCA DE ESCRIBIR

A veces tengo la impresión de que escribo por simple curiosidad intensa. Es que, al escribir, me entrego a las sorpresas más inesperadas. Es a la hora de escribir que muchas veces me vuelvo consciente de cosas, de las cuáles, siendo inconsciente, antes no sabía que sabía.

(Clarice Lispector)

Ser estudiante en el sistema educativo chileno es una experiencia compleja y muchas veces, percibida de manera agrisada desde nuestro presente-futuro, del/la niño/a que uno/a fue. Como docente en formación considero importante recuperar quién fui como estudiante para proyectarme como profesora; profesora que desea existir para aprender de los/as otros/as, aprender de lo que *es, fue y podría ser*. En ese sentido, pensarme estudiante, pensarme yo misma, es lo que motiva mi práctica docente, y, por tanto, el punto de partida necesario para la proyección hacia el presente-futuro de quién quiero ser.

Es así como el ejercicio propuesto en este Seminario, de escribir nuestras experiencias y prácticas docentes, nos mueve a pensarnos desde lo que hicimos, hacemos y haremos. Escribir(nos) para encontrar(nos) en el ejercer, pero también en lo que como estudiantes pudimos observar y querríamos cambiar ahora con nuestro nuevo rol dentro de la institución. Lispector, como narradora y cronista literaria, lo pensaba en función de la expresión de un mundo ficcional (o no tan real) como medio de aprendizaje: escribir para comprender no solo al *ser* como sí mismo/a, sino que también en relación con el mundo que le rodea. Así, la curiosidad de conocer aquello que vivimos, que no percibimos en la experiencia misma, solo es posible en la acción de escribir; del contar, motivando un nuevo conocimiento respecto a ella para ser compartido a los/as demás.

Entonces, la pregunta del **quién soy** no solo es parte de mi presente enunciativo. Como bien sabemos, la identidad y nuestra relación con el mundo social otro son parte fundamental de nuestro posicionamiento dentro del mismo, de manera que las formas en que nos percibimos muchas veces son determinadas por cómo nos ven los/as demás. En la escuela, espacio de socialización infantil, nos encontramos con este fenómeno y lo experimentamos casi al momento en el que ponemos el pie dentro, dando paso a un proceso identitario mediado por el sistema, sus espacios, sus vínculos, y por sobre todo, sus preconcepciones y estereotipos.

La idea del número como identidad propia.

La idea de **ser** en función de lo que haces.

Todo esto lo sé porque lo viví estando en la escuela. Mi experiencia como estudiante determinó mucho de lo que soy ahora en el presente, inicio de motivaciones más grandes que simplemente jugar; miedos e inseguridades; torpezas y sonrisas curiosas; expectativas y realidades lejanas; decepciones y alegrías. Podría enumerar cada una de ellas y saber con seguridad la manera en que me marcaron, como todos/as cuando piensan en sí mismos/as, al vernos en nuestro paso por la institución escolar y recordamos los buenos y malos momentos. Experiencias formadoras, patrones aprendidos.

Mucho se habla – y mucho hablamos como profesores – de los/as estudiantes que visiblemente representan un conflicto para nosotros/as. Tal hecho puede verse motivado por aspectos diversos, uno de ellos, la preconcepción de cómo se entiende el/la sujeto estudiante en la estructura educativa. En cierta medida hemos comenzado a dejar atrás este paradigma en función de los cambios que hemos vivido como sociedad, sin embargo, seguimos encontrándonos con situaciones en el que se les encasilla a los/as estudiantes en relación con su comportamiento en el espacio escuela, alimentando las preconcepciones creadas, y por sobre todo, afectando negativamente en la experiencia escolar. No solo a aquellos/as que representan un “problema” dentro de la estructura de la escuela (a los que tendemos priorizar frente a esto), sino que también a los/as que cumplen con el modelo y la norma de lo que significaría “ser un buen estudiante”.

Yo soy una de esas personas.

Por ello, el presente informe se desarrollará en torno a lo que fue mi experiencia como estudiante desde la escolarización temprana hasta el término, ya estando en enseñanza media; y posteriormente, a una proyección de mi quehacer docente. El recorrido que planteo no solo ayudará a conocer una experiencia escolar muchas veces minimizada por su nivel de “éxito” dentro del sistema educativo, sino que también las consecuencias que el paso por la escuela puede dejar en los/as estudiantes, desde una estructura que se presenta problemáticamente, y cómo esta afecta, en gran medida, a nuestra personalidad docente y labor con los/as estudiantes. Así, se realizará una reflexión en función de esta experiencia y sus problemáticas desde mi presente enunciativo como docente en formación, encontrándonos dentro del contexto de pandemia y virtualización de la escuela. De esta manera, ambas experiencias darán cuenta de mi identidad docente y explicarán las proyecciones que me planteo respecto a cómo ejercer y

ser en este contexto educativo, tensionando siempre entre el ideal y la realidad de lo que significa ser profesor/a.

II. Experiencia escolar y el “ser” estudiante. La escuela como sistema de reproducción

❖ Un breve relato hacia la infancia y la juventud temprana. El inicio

Mi nombre es Amanda; Amanda como en la canción de Víctor Jara, como la teleserie del Mega, como Labarca. Gerundio en latín del verbo amar, mi nombre significa literalmente "algo amado": redactado hermosamente, la que debe ser amada. Mi segundo nombre es Talía, no por la cantante como muchos/as piensan cuando lo revelo, sino que por la musa griega de la comedia.

Mi infancia se resume a la experiencia más común que se puedan imaginar: la materialización del estereotipo femenino, la niña bien niña. Me gustaban las muñecas y las *Barbies*, las películas de princesas, los colores cálidos y dibujar. Muchos recuerdos de mi infancia temprana no tengo, tenía una leve obsesión con el color rojo, mi mamá me hacía cachos o trenzas, tenía el pelo muy largo, y odiaba recortar papeles. Me llevaban al colegio en auto, tendía a mirar por la ventana cuando hacía mucho frío para ver a las personas caminar y recuerdo inventarme vidas para cada una de ellas, como si mi existencia dependiera de eso y no existiera nada más por lo que preocuparme.

Me gustaban los columpios, en uno de los dos colegios en los que estuve (subvencionados ambos) me columpiaba todo el recreo solo por el placer de tocar el cielo; para no acapararlo, me salía cada cierto tiempo y buscaba otro para columpiarme (en el colegio había 5 columpios de dos asientos, mi paraíso terrenal infantil). Podía hacerlo sola o con mis compañeras, no me importaba, simplemente era feliz columpiándome, escuchando las risas de los demás niños/as, lejos de mí mientras mis cachos bailaban al son del viento. Durante ese tiempo cursaba 1° y 2° básico, de manera que la separación del grupo curso entre niñas y niños comenzó a suceder sin darme cuenta, y de manera intuitiva, seguí el patrón. Comencé a tener amigas.

Cambiarme de colegio a los ocho años significó ajustarme a un patio más grande sin columpios, donde había pasillos cortos, salas repartidas por el lugar y unos juegos de madera que invitaban a trepar. También significó encontrarme con un curso más grande, un universo principalmente masculino en el que tuve que pensarme distinta. Éramos ocho niñas en el curso

y existía esta idea de que debíamos juntarnos todas al ser tan poquitas, sin importar si realmente congeniábamos o no. Resultó por un tiempo, pero las diferencias de carácter e intereses nos distanciaron inevitablemente, y para cuando estaba en 4° básico, la salida de una compañera y la entrada de otras propició lo inevitable. De repente yo era muy chica en comparación a las demás.

A medida que iba creciendo, entre los diez y doce años, sentía que me estaba quedando atrás en comparación a mis otras compañeras, justamente porque aún me gustaba jugar y ver monitos. A mis compañeras les gustaba ver el MTV y cosas ‘más de grandes’, les gustaban mis compañeros, les gustaba pensarse menos infantiles. Yo lo odiaba. No al MTV (o los canales afines), me gustaba ver videos musicales, siempre me gustó la música especialmente *Welcome to the black parade* y *Helena*, mis placeres culpables y que veía a escondidas porque sentía que mi mamá podía asustarse y prohibirme verlos. Debería considerarse spoiler de mis gustos juveniles, pero a esa edad no pensaba mucho en el futuro. Porque lo odiaba: odiaba la idea de dejar todo lo que me gustaba por un porvenir desconocido.

Sin embargo, y por mi eterna cruz "soy la mejor estudiante del curso", nunca me sentí parte de mi grupo de pares, e incluso, hubo años en los que estuve bastante sola. No es que fuera pesada o cruel, al contrario, de mí emana(ba) mucha felicidad y afecto, pero también un exceso de indiferencia y lejanía que no sabía muy bien cómo controlar. Asumo que era como estar columpiándome. No era mi culpa querer imaginar historias diversas creadas por mí, querer estar a solar con mis pensamientos, querer jugar a las muñecas un rato en las tardes. No era mi culpa que no me ‘gustaran’ mis compañeros, no era mi culpa no saber hablar con ellos o sobre ellos. Pero, aun así, fue mi culpa no saber abrirme a los/as demás.

Con mis compañeras tenía esta extraña sensación de comodidad, de manera que no tenía problemas para hablarles, pero si no me "adoptaban" difícilmente conseguía tener amigas, no por timidez, sino porque no sabía cómo acercarme a ellas. En mi mente yo era una heroína viviendo aventuras asombrosas dignas de novelas de aventuras, de manera que la vida real no era mi espacio de confort para nada. Sin embargo, tal comodidad se veía extrapolada por las constantes comparaciones que hacía sobre mí en relación con ellas, sintiéndome lejana, aunque no quisiera.

El colegio era mi espacio de confort, pero también el inicio de inseguridades latentes que aún arrastro conmigo. No sabía cómo explicarlo, pero ir a clases no era un trauma para

mí, ser la alumna modelo conlleva responsabilidades que nunca aborrecí. Lo que era terrible para mí fue sentirme extraña a ellos/as, a mis pares, a quienes supuestamente debían ser mis amigos/as. Por supuesto, tampoco quería cambiar, nunca anhelé ser distinta, anhelaba encajar aún si no podía tener las mejores zapatillas, mucha libertad o intereses más afines a los de ellos/as; quería sentir que era reconocida por ser Amanda y no el mejor promedio del curso.

Recuerdo con pesar ser siempre el modelo a seguir dentro de la sala. Mis profesoras¹ hacían hincapié en que debían imitar mi comportamiento (y el de mis compañeras, que eran más ordenadas), y mi responsabilidad; mi existencia como el mejor promedio y mi gran habilidad para leer en voz alta sin trabarme. El curso siempre se conformó de una mayoría masculina, muy regalones de su casa, conversadores, encantadoramente desordenados y muy simpáticos; eso último, solo reconocido por alguna que otra “tía” que nos tenía cariño, las otras siempre nos caracterizaban como el peor curso al que le hacían clase, y cargamos con esa cruz durante toda nuestra existencia como curso. Tal hecho no solo propició muchas de mis inseguridades para enfrentarme a ellos, sino que también generó que me vieran con ojos recelosos, siempre esperando la comparación, viendo en mí a alguien inalcanzable y no una amiga.

Nunca me hicieron *bullying*, fuera de la dinámica caótica de la sala de clases, les recuerdo como buenos niños (y niñas), siempre graciosos y amistosos. La que no entraba allí era yo, aunque sí me pedían ayuda para hacer tareas y trabajos, me pedían materiales cuando tocaba artística o tecnología, me preguntaban si había pruebas y cuándo (repítase esto todos los días) y mi mamá les prestaba los cuadernos a sus mamás para que copiaran la materia. Es así como mi contribución a esa pequeña comunidad era desde mi lugar como buena estudiante, el modelo perfecto de lo que se asume es ser un estudiante, cosa que no me molestaba del todo pero que sí me alejaba de ellos/as.

Tenía amigas, pero de manera momentánea. Generalmente el quiebre se generaba porque llegaba una niña nueva al curso con quienes se sentían mejor y más comprendidas; entendía el porqué de ello y trataba de que no me afectara demasiado, pero la soledad que venía solía desanimarme. Cuando pasé a 7° básico llegó una compañera con la que enseguida me llevé bien, y con quién podía compartir intereses distintos y que me llamaban la atención. En mis años posteriores tuve más amigas con las que podía conversar libremente, y aunque no

¹ Tuve mayormente profesoras durante mi básica, a excepción del profesor de filosofía y los de música, de manera que siempre me refiero a ellas en plural femenino

fueran tan cercanas como me hubiera gustado, me sentí parte de algo; algo que ya no era mi yo estudiante.

Mi situación familiar, económicamente hablando, nunca fue la mejor, y durante mi enseñanza media realmente la pasamos mal, pero trataba de no hablar sobre ello. Hablar significaba que otros/as podían saber, que estaba dando lástima. No podía hacerlo. Pensar en eso, ahogarme en la frustración, era más fácil que cualquier otra cosa, y me tragué cada día mal vivido, cada sonrisa rota, cada palabra vacía que la pena dedica. Tengo una mala costumbre y es no hablar de lo que siento; de cerrar mi boca frente al malestar. Lo construí durante esos años. Nadie podía saber que toda la fuerza de voluntad que parecía tener frente a la adversidad era el resultado de la máscara que me ponía cada mañana.

Me resultó relativamente bien, pero fue inevitable explotar con un par de personas, una de ellas, mi profesor de Lenguaje. Recuerdo ese día como una montaña rusa, porque estábamos haciendo una actividad para otros cursos (ya estaba en IV medio) y mi papá se había ido de la casa hacía unos días atrás.

Mi hermano chico estando triste, mi mamá enojada, mis ganas de patear el sol y mi poca tolerancia a la frustración decidieron destruir mi estado de ánimo. La noche anterior había llorado hasta quedarme dormida y mis ojos pesaban. Luego de explotar y llorar una segunda vez, me sentí mejor. Porque por fin me sentí escuchada. Mi profesor de aquellos años (III y IV medio) no era necesariamente el más cercano, al menos de mí; lo admiraba por su entereza, su estilo impecable de vestimenta y esa habilidad tan maravillosa de verse inquebrantable frente al mundo, pero no mucho más. Había compañeros/as que eran muy cercanos/as a él y comentaban que les ayudaba mucho hablarle, pero mi terquedad no me permitía hacerlo. Más allá del saludo siempre afectuoso, las respuestas en la sala de clase, y mis notas impecables, solo me sentía una más, cosa que me hacía feliz porque ya en esos años ningún profesor/a me remarcaba como modelo de comportamiento y me regocijaba en la invisibilidad.

Sus clases solían ser bastante ‘normales’ y había cierta severidad en su mirar, pero en contextos fuera de la sala de clases se vislumbraba su verdadera ‘persona’. Había tacto y palabras delicadas cuando lo ameritaban, con una extraña confianza en sus estudiantes, siempre les permitía explicarse aunque fueran situaciones complicadas, y nunca fue irrespetuoso con ninguno/a – esto porque pude compartir con él fuera de la clase, en el grupo de debate, y aunque no fuera particularmente cercano a mí (porque en general les costaba a los/as profesores

acercarse a mí, lo veía en su forma de hablarme, algo inquietos por mi poca habilidad social), lo veía con los/as demás. Me transmitía todas esas cosas en sus interacciones con ellos/as –. Me hubiera gustado que lográramos conectar, incluso si mis intereses fueran diversos, un poco volátiles y me encontrara en un momento de autodescubrimiento personal. En cierta medida, entendía que lograr conocer todo eso de mí era complejo. Los silencios que se formaban no eran llenados por mí con facilidad, y cuando lo hacía no generaba mucha más conversación; las miradas inquietas que algunas veces me dedicaba, me hacían preguntarme si realmente habría algo raro conmigo. En mi presente lo atribuyo a nerviosismo, también me pasa cuando me topo con personas que se parecen a mi yo adolescente, y no lo culpo, sabía que en el fondo me reconocía como su estudiante y como persona, y para mí ya era suficiente.

Supongo que eso me ayudó a contarle lo que pasaba en mi casa, y su consejo, si bien no resolvía el problema de base, fue el paso que necesitaba para comprender que mis emociones eran válidas, que tener deseos de llorar no era algo malo, y que mis palabras, mi fuerza y mi existencia nunca serían un problema. Que hablar sobre lo que nos pasa no es, y nunca debería ser, un impedimento frente a la fuerza, y que si debo llorar muchas horas para sentirme un poquito más tranquila, eso no significará perderla. Se lo agradecí eternamente, y cuando nos encontramos en el supermercado muchos años después (le empaqué las cosas), y me dijo que considerara la pedagogía porque era lo más bonito del mundo, le creí.

Creo que es sumamente importante el reconocernos frágiles. Su consejo me ayudó a conocerlo y aceptarlo, incluso si fuera contrario a lo que yo creía y me habían enseñado en casa; un consejo de vida que hasta ahora guardo con cariño en mí, y aplico dentro de mis posibilidades no solo conmigo misma, sino que también con los/as demás. Muchas veces lucho con ello porque mi torpeza innata con las personas me hace reaccionar extraño en ciertas situaciones, pero intento dar lo mejor de mí y ser de ayuda, incluso si no tengo las respuestas que buscan.

Fue una experiencia de crecimiento personal.

No fue hasta mi último año de la Licenciatura que realmente consideré ser profe. Ver la experiencia de mis papás (desempleados y no contratados en ningún colegio) me hizo repudiar la idea de dedicarme a hacer clases al salir de cuarto medio, cuando siempre me sentí atraída por la idea de trabajar con niños/as y hacer clases. Asumo que por eso decidí entrar a la licenciatura, era un paso no tan determinante hacia ella, aunque mi sueño fuese escribir. En mis

reflexiones vocacionales, mientras hacía mi informe de grado, vino a mi mente otro de mis profesores de III y IV medio, lo importante que fue para mí como docente, y cómo su atención hacia sus estudiantes y talentos logró encontrarme tras la capa de invisibilidad que pude crear durante esos años, fuera del mundo escolar. Era el profe de Filosofía, quien llegó al colegio el mismo año en el que pasé a III medio, y sin mucho conocerme, sin pedirme hablar en clases (varios/as hablaban por interés propio), descubrió mi secreto mejor guardado: mi interés por la escritura.

Contrario al profesor de lenguaje sus clases eran llamativas y ‘caóticas’. Su personalidad inquieta, sus ojos curiosos de cuervo y sus ganas de enseñar, hacían que la dinámica de aula (en su mayoría tranquila, el curso humanista en el que estuve durante esos años era silencioso, un poco adormilado en ánimo; pero no en opinión), se pareciera un poco más a mi curso de básica y primeros años de media. Era expresivo y estrambótico, caminaba por toda la sala, movía los brazos cada vez que algo que decía era increíble, se subía a la mesa de vez en cuando, y sus mapas conceptuales en la pizarra no se entendían; francamente, era mi clase favorita solo por el hecho de que lo veía disfrutar, como si todo saliera de un lugar muy visceral y lleno de pasión. Amar lo que hacía, vernos con eterna curiosidad, escucharnos con atento oído sin dejar de ser su hiperquinética existencia me llevó a querer estar allí, en esa aula de movimientos rápidos y preguntas complejas.

Y por primera vez me sentí validada como existencia, porque ya no solo era la Amanda buena estudiante, era la Amanda que escribía planas y planas de pensamientos y obsesiones, la que leía para no ahogarse en la pena; la que quería salir al frente y actuar, pero que se escondía tras la torpeza y la vergüenza. Aunque silenciosa y participativa solo en situaciones bastante específicas (cuando nadie respondía), llené el mundo de respuestas tras las planas del Word de cada trabajo escrito que nos encargaba; de dibujos torpes para los que eran de otro tipo; de valentía y aserción en cada párrafo en el que lo retaba a bajarme la nota por no seguir una norma de la rúbrica, cuando sabía que era inevitable que las rompiera, que él lo sabía, que me lo aceptara. Sus sonrisas cada vez que se encontraba con mis provocaciones, y sus comentarios de reafirmación frente a mi gran talento² me ayudaron a encontrarme allí, aquí.

En mis palabras.

² Durante el segundo semestre de III medio me invitó (junto a otras compañeras del colegio) a participar de una ponencia respecto a la filosofía y la cotidianidad, en una universidad. Fui la única que siguió hasta el final y participé. Leí mi ensayo y fue una de las mejores experiencias de mi breve vida.

Muchos de mis actos rebeldes frente a las rúbricas, sumado a la forma de escribir que tenía, despertaban curioso interés en mi profesor. Me dejaba comentarios de retroalimentación extensos e inteligibles (con el tiempo aprendí a leer su caligrafía terrible; era la única en el curso), en los que destacaba todo lo que le gustó de mi texto, incluidas las provocaciones que le dejaba. Creía en mi habilidad y capacidad reflexiva, y nunca me llamó tonta por dar un argumento u opinión sin tener muchas bases teóricas; es más, me motivaba a seguir haciéndolo. Sentirme reconocida en mi espacio seguro que son las palabras, me hicieron sentir cómoda a su alrededor, lo suficiente para escribirle un poema/carta de despedida cuando salí del colegio. No mi mejor trabajo, pero honesto: le di eternas gracias. Llegar a la universidad y encontrarme con tantas reglas y formalidades fue agobiante, sentí que perdía el impulso creativo y mis ganas de pensar el mundo se hicieron cada vez más pequeñas. Aprendí otras cosas, pero ya no podría imaginarme escribir como lo hacía antes: tan libremente.

Me gustaban sus clases porque me sentía más yo que nunca.

Quise ser profesora por su culpa, cuando me di cuenta de que no me importa tener conocimientos especializados sobre un área y dedicarme a estudiarlo toda mi vida si no puedo llegar a alguien con mis palabras. Pienso que es por lo mismo que me gusta escribir, quiero encontrarme en la búsqueda del otro/a. Y cada día que pasa me siento segura de lo que decidí, pero también siento mucho miedo de fallar sin darme cuenta; de no ser lo que quiero ser como docente.

❖ ***La niña bien portada: comportamiento, responsabilidad y buenas “notas”. Procesos de estereotipación identitaria***

Pienso mientras rememoro quién fui, que toda mi existencia se podría resumir en eso, en la necesidad de ser mi mejor versión incluso cuando no exista. Quiero creer que sí lo hace, al menos en alguna partecita de mí, ya que el impulso de la reinención lo tengo desde muy pequeña y me gusta hacer uso de él. Siempre fui la mejor estudiante, o una de las mejores, es parte de mí a estas alturas: fui criada para el éxito académico. En ese sentido, mi formación y construcción como **ser** estudiante se vio mediada por los atributos que caracterizan lo ‘modélico’ y el estándar de lo que supuestamente debe ser un alumno/a dentro de la institución escolar – instaurado desde la tradición –. Muchas veces me sentí reconocida por los/as adultos/as al cumplir con sus expectativas, mi personalidad tranquila e introvertida también

contribuía en esto, ya que jamás le falté el respeto a ninguno/a y muchas veces mi ‘supuesta’ pasividad les generaba confort.

Sin embargo, el saberme más que eso y verme reconocida en mi persona no estudiante, me ayudó a revelar grandes secretos respecto a mis intereses. Creo que un par de profesores lograron verlo antes de que saliéramos del colegio y se sorprendieron, cosa que me causa mucha curiosidad, pero reafirma un poco lo impersonalizada que estaba dentro del colegio, incluso estando en la media. A final de cuentas, en lo que destacaba sin mucho esfuerzo aparente era en mis habilidades académicas y mi rendimiento, y era esperable de mí sacar el mejor promedio del curso; pensar que quizás yo pintara o cantara eran simplemente ideas descabelladas si solo se me miraba desde esa óptica. Por supuesto, uno/a no puede conocer a todos y todas sus estudiantes tan profundamente, pero parecía ser que era más simple para la comunidad escolar reconocer aficiones, talentos y personalidades en estudiantes que no sacaban las mejores notas y tenían comportamientos diversos dentro de la escuela, que en mí.

Frente a esto, es inevitable preguntarme **de qué manera se percibe al estudiante dentro de la escuela y bajo qué conceptos se les organiza; por qué se necesitan para conocerles.** Por un lado, tenemos a los/as chicos/as que no cumplen con el estándar de comportamiento y rendimiento que todo estudiante debería alcanzar por sus hábitos de estudio y responsabilidades, propuesto por un modelo utópico y asincrónico de lo que significa ser estudiante. Tales individuos son fácilmente percibidos por la comunidad educativa, especialmente si suponen un problema al orden propuesto – y muchas veces impuesto – de la institución. Por parte de los/as docentes, aquellos/as estudiantes que parecen tener mayores complicaciones también suponen cierta atención para ver espacios de ayuda y apoyo, averiguar qué está mal y acompañar dentro de lo posible³. Pero **¿qué pasa con los/as demás?**

Aun si acepto mi responsabilidad dentro de este proceso de estereotipación que viví dentro de la escuela, pienso que es compartida. A la larga, todo se resume a que un profesor cambió mi vida simplemente por atreverse a mirar más de cerca o entregara apoyo en un momento crucial, y si eso hubiera pasado antes, quizás no me habría sentido tan fuera de lugar. **Me pregunto si fue porque nadie supo ver(me), supuso que soy un problema, o en su defecto, pensó que también soy humana antes que buena estudiante.**

³ Se hace una generalización a partir de lo que supuestamente debería hacer un/a profesor/a. Hay que destacar que en muchos casos esto no sucede.

Parte de lo que me propongo hacer en este informe es revelar las respuestas a estas preguntas, realizando una investigación que considera mi experiencia dentro de la escuela. Esta se encuentra articulada dentro de una experiencia global y sistemática de lo que significa ser estudiante en Chile, de manera que en el siguiente apartado realizaremos una acotada revisión histórica-crítica respecto a los fundamentos principales que estructuran la institución educativa desde su creación, para posteriormente ver cómo se manifiestan en nuestra realidad nacional. En este sentido, se destacarán conceptos como **homogenización, inclusión-exclusión, identidad, estándar, competencia y resultados**, teniéndolos como centro de la exposición y argumentación de nuestro análisis.

III. Respecto a la Escuela: Identidades y Sistema educativo

Ser estudiante en este sistema educativo muchas veces nos pone en una situación compleja como niños/as y jóvenes. En cierta medida, al pensarme desde el lugar en el que me desarrollé como infante, puedo decir que simplemente me preparó mejor para el mundo académico, y no tengo problemas con mis hábitos de responsabilidad y estudio, al menos, no tantos como para repudiarlos. El problema recae en que quienes somos/fuimos niños/as “bien” escolarizados/as nos vemos invencibles frente al mundo y somos categorizados/as desde el ‘no problema’ solo porque nuestras notas y comportamiento dentro del aula se acercan más a lo que es el “estudiante ideal”, cuando es, en muchos casos, todo lo contrario. Es fácil ver a los/as estudiantes que no se ajustan a esa regla⁴, indagar en el porqué de sus comportamientos e intentar ayudarles si es que lo necesitan, lo vi durante todos mis años escolares. Sin embargo, suponer que todo estaba bien solo porque fui parte de los primeros lugares del curso todos los años sin presentar un comportamiento extraño y no prestar la atención suficiente al detrás de cámara, es un problema.

Ante todo somos humanos, pequeños humanos que se forman en la escuela, y las relaciones que se establecen, los vínculos y las perspectivas de los/as otros/as, son fundamentales para la conformación de nuestra identidad. Por supuesto, toda experiencia es distinta y depende de las personas que te rodean, no obstante, pienso que es importante revelar esta problemática escondida y que pocas veces se discute al verse tan a oscuras. No por quienes ya pasamos este proceso, sino que para quienes estén pasando por lo mismo en estos momentos.

⁴ Entiéndase por comportamientos divergentes a cualquier tipo de manifestación no “positiva” de les estudiantes (asistencia intermitente, desorden, mal comportamiento, silencio absoluto, tristeza/depresión manifestada en el espacio común, etc.)

Pensar que un/a estudiante es por su forma de ser en el colegio y los resultados que entrega en términos de calificación y comportamiento, no solo representa un problema del sistema educativo: repercute en el desarrollo y crecimiento de las personas, afectando en las formas en que las relaciones se construyen y los vínculos que se comparten, en función de esta estereotipación. Como bien se puede ver a través de mi experiencia escolar, tal concepción de mi persona comenzó a afectar la manera en que mis pares se relacionaban conmigo y yo con ellos/as; en todo este proceso – especialmente en básica – me transforme en el ejemplo a seguir, la norma que había que cumplir dentro del aula de clases. Si yo tuviera 10 años nuevamente y estuviera en el lugar de mis compañeros/as, me sentiría intimidada; presionada frente a un/a estudiante que es igual de pequeño/a que tú.

Considerando lo anterior, a continuación presentaré algunos aspectos que forman parte de la escuela desde su establecimiento como institución moderna, sus proyecciones en nuestro presente y su implicancia en la formación de identidades como parte de un proyecto social-político trabajado desde el Estado. Esto con el fin de comprender el funcionamiento de la institución y su correlación con las experiencias educativas que experimentan los/as estudiantes, específicamente y abocándonos a este informe, la mía.

❖ *Institucionalidad y formación de identidades*

La escuela pareciera funcionar desde “el espacio común”, lo que se comparte o no a partir de las relaciones y actividades que se generan en la escuela. Al ser un lugar en el que convergen bastantes niños/as, es de esperar que sus identidades y particularidades se vean invisibilizadas, y por ello, el método de identificación que suele desarrollarse por parte de las comunidades es el de categorizar según lugares comunes: ideas compartidas respecto a acciones y comportamientos para así tener una mirada general de las personas que conformarían el grupo. Sin embargo, tal categorización se plantea desde una tipología de persona que pareciera solo ser eso: una idea preconcebida; alguien sin ángulos.

Este particular tiene raíz desde el establecimiento de la escuela moderna como institución, puesto que sienta sus bases en la búsqueda de la “inclusión”, siendo esta uno de sus principios fundantes en conjunto con los ideales de conformación de una identidad nacional y ciudadana. Dussel (2004) explica que “La emergencia de la institución escolar tuvo mucho que ver con la búsqueda de encontrar un método que asegurara la replicación y la uniformidad de una cierta experiencia educativa para un conjunto más grande de la población” (p. 307), de

manera que todos/as quienes asistieran a ella tuvieran la misma experiencia educativa y formativa, garantizando el acceso universal generalizado.

Así, desde la Revolución francesa se propone una radicalización respecto a este particular inclusivo, buscando borrar las “diferencias” entre las personas para ser formados como iguales, ya fuera porque vestían con el mismo uniforme – dejando así las diferencias por clase social, por ejemplo –, recibieran la misma alimentación en horarios estipulados o fueran cuidados con los mismos derechos. Tal igualdad se volvería “equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común” (p. 308), llevando así a que el trabajo de la diversidad por parte de la escuela se viera homogenizada y uniformizada. Esta situación motiva la generación de dos grandes identidades en pugna, reveladas en la socialización con los/as otros/as: el “nosotros” y el “ellos” (p. 308).

Dussel (2004) explica que este “ellos” puede ser percibido como una identidad complementaria o amenazante, de manera que la inclusión, vista desde la identidad, supone la exclusión del otro/a; un límite que nos hace distintos/as. Así, la diferencia determina quiénes somos dentro de una estructura, ya sea porque formamos parte del nosotros que se plantea institucionalmente o porque somos ajenos a este. En relación con este aspecto,

La diferencia provee la medida contra la cual un ser puede afirmar su carácter distintivo y su solidez... Aunque no puede desechar a la diferencia para poder ser, la identidad es vulnerable a la tendencia a convertir a la diferencia en una total otredad para poder así asegurar su propia certidumbre (p. 308).

Estos aspectos, dentro de lo que es la escuela, motivaron la aparición de jerarquías, clasificaciones, etc., de las personas “cristalizando la diferencia como inferioridad, discapacidad o incapacidad, ignorancia, incorregibilidad.” (p. 310), de manera que las identidades dentro de la escuela – como microsistema social – se definen en función de las categorías que persisten en ella, ya sea desde el cumplimiento del modelo – el alumno/a esperada – o bien desde el problema; aquello que genera disrupción. En ese sentido, las identidades en las que nos incluimos o de las que somos excluidos son producto de las experiencias históricas y contextuales en las que nos vemos insertos/as, y la escuela es reproductora de estas.

Sumado a esto, la estructura de funcionamiento de la escuela supone una organización que se destaca por lo ‘institucional’, ‘legal’ y ‘obligatorio’, que tiene como propósito formar y

enseñar a la población infanto-juvenil y entregar así los ‘conocimientos y habilidades’ que requerirán para su desarrollo y apertura al mundo ‘adulto’ que les espera. En ese sentido, Pineau (1996) trabaja esta premisa al realizar una revisión contextual e histórica de la formación de la escuela y los elementos que la constituyen como tal, en función de una caracterización institucional que se mantiene en la actualidad.

La mayoría de estos elementos apuntan justamente a la idea de ‘homogenización’ del estudiantado con fines ‘normativos’: de definir categorías de comportamiento que propicien la formación de sujetos afines al sistema sociocultural y político imperante.⁵ El primero de estos aspectos a destacar es **“la regulación artificial”** presente en el espacio escuela, la cual se manifestaría por la estipulación de criterios propios “que la homologan más con el funcionamiento del resto de las escuelas que con otras prácticas sociales que se desarrollan en su entorno cercano” (p. 310). Según el planteamiento de Pineau, el espacio escolar no se rige bajo las lógicas del mundo social externo – aunque si está al servicio de este –, sino que sigue sus propias normas sin considerar las externas, generando fricciones entre lo que se hace, piensa y vive uno/a adentro y afuera de ella (p. 311).

El segundo aspecto que explica este afán normalizador de la escuela sería la **“pertenencia a un sistema mayor”**, que propone que las instituciones escolares cumplan con ciertas reglas de funcionamiento y organización, dando a lugar “a operaciones de competencia, paralelismo, subordinación, negociación, consulta, complementariedad, segmentación, diferenciación y establecimiento de circuitos, etc.” (p. 311). Tales hechos suponen también que dentro de la misma escuela – ya desde sus particularidades dependiendo del establecimiento – se generen sus propias normas regularizadoras que complementan a las propuestas por el sistema educativo, generando un espacio regido por estándares de comportamiento.

Tales estándares e ideales inclusivos que plantea la escuela existen para ser cumplidos por los/as estudiantes, y quienes los cumplen son considerados los/as buenos/as, mientras que aquellos/as que no, se transforman en el opuesto. De esta forma, los extremos que existen en estos procesos de estereotipación identitaria entre el/la estudiante “bien” portado/a y el/la desordenada-problemática, provocan incomodidad en las relaciones del aula, especialmente entre los/as afectados/as directos/as. Lo que se espera de uno/a y del/la otro/a determina comportamientos, y encasilla al estudiante a **ser** de una manera particular; no porque realmente

⁵ Para efectos de mi enunciación destacaré los más relevantes para la justificación del tema, pero Pineau menciona al menos 16 aspectos que podrían ser visitados para una lectura posterior.

lo **sea**, sino porque la comunidad escolar lo percibe así, en función de lo que se construye alrededor de su persona: de lo que los/as demás asumen sobre ti. Es así como se generan tensiones entre los/as estudiantes que no saben resolver o manejar por sí mismos/as – y los/adultos/as tampoco –, truncando su desarrollo personal y las maneras en que se conciben las relaciones humanas.

Respecto a cómo la escuela se construye en función de parámetros de inclusión-exclusión como parte de las políticas públicas del sistema político, social y económico de un país, Popkewitz & Lindblad (2000) plantean la existencia de dos problemas básicos que fundamentan los sistemas educativos occidentales: *The equity problematic* y *The knowledge problematic*⁶. Así, en relación con la segunda problemática, esta considera la construcción de cualidades que distinguen y diferencian al ser individual por sus acciones y participación dentro de una estructura. Por ello, esta se encarga de ver cómo los sistemas de razonamiento producen subjetividades por la normalización de ciertas características y capacidades del individuo⁷ (Popkewitz & Lindblad, p. 23).

En ese sentido, plantean que la construcción de las identidades dentro de la escuela se ve mediada por el sistema, poniendo especial atención en las distintas formas que las prácticas educacionales asignan identidades o formas de subjetividad en los/as estudiantes. Unas de ellas pueden ser las estadísticas de egreso: el tipo de personas que ingresan al sistema y tienen mayores posibilidades de éxito⁸ (p. 25). Entonces, quienes pertenecen a la escuela, obligatoriamente se encuentran codificados en categorías de logro, en función lo que se espera de las personas al momento de terminar su educación: el tipo de identidad ciudadana que se está construyendo.

❖ *Sistema educativo en Chile: competencia, estándar y resultados*

De esta forma, quienes son buenos/as o malos/as estudiantes se definen como tal por una categoría de identidad atribuida por la misma estructura educativa y sus lineamientos de formación, en función del sistema macro que los contiene. Así, respecto al sistema educativo actual de nuestro país, nos encontramos con una estructura que se define en función del **estándar, el éxito y el resultado**, y estas categorías identitarias se verían determinadas por una

⁶ Los autores plantean que ambos problemas se encuentran interrelacionados entre sí como un macro problema; posteriormente se recupera el primero de estos dentro del trabajo.

⁷ Traducción propia.

⁸ Interpretación propia desde lo que se plantea en el texto, original en inglés.

validación académica-exitista, consecuencia directa de las lógicas de mercado motivadas en dictadura. Conceptos como competitividad, meritocracia e individualidad priman dentro de la estructura educativa de nuestro país, afectando en las categorías identitarias propuestas para sus estudiantes.

Vicente Sisto (2020) propone este hecho como parte de la intervención en el sistema educativo desde una perspectiva de mercado y que se ha visto mantenida bajo las lógicas del “Nuevo *Management* Público” (NMP). Según lo que plantea el autor – recuperando a los promotores principales de esta perspectiva – el NMP se caracteriza por motivar transformaciones dentro de los gobiernos bajo el amparo de los beneficios del “poder de acción empresarial y fuerza del libre mercado”, suponiendo la descentralización de los servicios públicos y la incorporación de privados a su provisión. Todo esto funcionaría bajo el contexto de “sistemas de financiamiento según resultados y compromisos de desempeño” (p. 3) que motivarían el funcionamiento “óptimo” de las instituciones amparadas bajo estas lógicas, suponiendo una “sana gestión pública” con la colaboración privada (p. 4).

Respecto a los ‘servicios’ educativos dentro del NMP, Sisto (2020) explica que la acción de privados dentro de la educación lleva a la instalación “de mecanismos de financiamiento basados en el pago por matrícula y asistencia (subvención a la demanda) y de instalación de reformas que intensifican la rendición de cuentas” (p. 4), como lo son los resultados de aprendizaje y el cumplimiento de estándares de desempeño, ambos asociados a consecuencias. Para ello, se proponen instrumentos de evaluación que miden a los diferentes actores de las instituciones escolares y un sistema de clasificación para la comparación de resultados en función del estándar.

Las consecuencias que supone “fallar” dentro de estas pruebas de rendición de cuentas, en el contexto educativo, suelen presentarse como la respuesta a una falta o al cumplimiento de la norma a evaluar, ya sean para las instituciones escolares (cierre, castigos, incentivos) o para los/as profesores/as (sus salarios, incentivos económicos, despidos, promoción), y como tal, actúan como una estructura modélica de los objetivos que toda comunidad educativa debe adscribir para su funcionamiento (Sisto, 2020, p. 5).

Chile y su sistema educativo destacan dentro de esta política desde la intervención realizada en dictadura, donde se promovió una transformación radical de las lógicas educativas que se encontraban vigentes durante esos años. Algunos ejemplos de este particular son el

traspaso de la administración de las escuelas desde el Ministerio de Educación a las municipalidades – sectorizando por territorio – y la incorporación de prestadores privados subvencionados que entregan servicios educativos, motivando la competencia entre ambos “tipos” de establecimientos por los recursos del Estado. Tal hecho supone que el modelo de financiamiento está supeditado por el subsidio a la demanda, conocido como *Vocuher*, y entendido bajo el principio de la libre elección de las familias (p. 6).

Así, nos vemos enfrentados/as a una realidad educativa en la que los establecimientos, en el afán de obtener y mantener los recursos que el Estado entrega, deben captar matrículas, mantener la asistencia de los/as estudiantes y cumplir con ciertos estándares evaluativos, de manera que la institución pueda mantenerse funcionando. Sobre este particular, el autor destaca que los privados tienen mayores libertades de acción que los municipalizados, al contar con un aporte económico aparte y un dueño específico (p. 6). Dentro de este mismo periodo, además, se comienzan a implementar las primeras pruebas estandarizadas de medición de aprendizaje, promovidas por el Banco Mundial y otros organismos internacionales, basando sus resultados según indicadores, de manera que también se ven aplicadas como instrumentos para la evaluación de los establecimientos (p. 6).

En consecuencia, según la revisión que realiza Sisto (2020), se plantea que en los años noventa, con la llegada de la democracia “este modelo de provisión de servicios educativos no fue transformado. La atmósfera producida por las recomendaciones de los organismos internacionales justificará no sólo la permanencia de este modelo, sino su perfeccionamiento” (p. 6), de manera que con el paso del tiempo, estas políticas comenzaron a profundizarse según las necesidades que el sistema educativo fuera revelando. Durante la década del 2000, al verse en una situación crítica, especialmente revelado por los problemas de desigualdad en los colegios – de oportunidades y aprendizajes por alcance económico y cultural – y segregación estudiantil, con el Movimiento Pingüino como respuesta al malestar social, se reforzaron estas políticas teniendo como excusa las movilizaciones sociales (p. 7).

Por consiguiente, se generan nuevas reformas y leyes dentro del marco educativo bajo el fundamento de que para alcanzar la mejoría que se estaba buscando se necesitaba fortalecer “los mecanismos de rendición de cuentas, pruebas estandarizadas, evaluaciones de desempeño según estándares” y reforzar las consecuencias asociadas a sus resultados (Sisto, 2020, p. 7). El autor destaca las siguientes: la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), la Ley

General de Educación, la Ley que Crea el Sistema de Aseguramiento de Calidad, la Ley de Carrera Docente, y la Ley de Nueva Educación Pública (p. 7).

Considerando lo anterior, este hecho supone que dentro de las lógicas educativas de nuestro país primen nociones como **puntaje, estándar y logro**, siendo una de las principales aristas del sistema educacional. Esta se articula en base a los resultados de evaluaciones estandarizadas (PSU, SIMCE) las que se han establecido como instrumentos primordiales que tienen por finalidad medir la calidad de la educación en los establecimientos nacionales⁹. En ese sentido, tanto docentes como estudiantes deben hacerse cargo de esto, de manera que las relaciones entre los diferentes actores del sistema educativo tienden a funcionar bajo las concepciones de “buen estudiante” y “mal estudiante”: quien es mejor que el otro/a.

Así, la homogenización de la que se habló anteriormente – planteada desde el ideal de la inclusión dentro de la escuela – se reproduce a través de conocimientos y aprendizajes adquiridos, medidos a través de pruebas estandarizadas que revelan un resultado. En relación con esto, Teresa Flores (2019) indica que el problema fundamental que tienen las pruebas estandarizadas es que están pensadas para un grupo homogéneo, y “omite la diversidad de contextos y somete a las escuelas a adaptarse a la lógica de los test” (p. 5). Entonces no se consideran ni legitiman las múltiples habilidades y conocimientos de todas las personas, sino que solamente las de ciertos grupos ‘dominantes’.

Al respecto y recuperando el trabajo de Popkewitz & Lindblad (2000), plantean que *the equity problem* dentro de las políticas públicas de los gobiernos supone que la escuela, en su afán inclusivo, reproduce desigualdades en vez de eliminarlas (p. 12), puesto que pone como centro las motivaciones formadoras de un sistema político, social y económico que se construye en función de la desigualdad.¹⁰

Así, en consideración con todo esto, en mi experiencia personal quizás no se me veía directamente como un resultado – como podría suceder en otros establecimientos que están

⁹ “Las políticas de control, evaluación e incentivos se han convertido...en las principales herramientas de administración educativa.” (Insunza, 2009, p. 94). Esta administración educativa ha generado una incipiente competitividad en los establecimientos, al mismo tiempo que genera una preocupación constante por los resultados. Estos definen una serie de cuestiones significativas para las instituciones, como por ejemplo prestigio, incentivos económicos, preferencia de matrícula por las familias, entre otras.

¹⁰ Tales aspectos son nominados como *distinctions* por parte de los autores y son tres:

(1) economic inclusion in which education is related to labour markets, with issues of class and social stratification privileged; (2) cultural inclusion in which access issues are broadened to include cultural representation of gender, race, ethnicity and religious minorities; and (3) inclusion of the disabled. (p. 14)

preocupados por los puntajes –, pero sí se me concebía como una niña bien, la estudiante modélica quien servía para dar el ejemplo. Y en cierta medida, aunque la validación de tu persona en función del estándar escolar puede ser positivo dentro del sistema en el que vivimos – ya que eres funcional dentro de él –, es importante no minimizarla solo a eso, incluso si es inherente a la escuela como institución la homogenización de su estudiantado.

Tuve un compañero que al igual que yo, era percibido de la misma forma y a ambos nos costaba encontrar espacios con nuestros/as compañeros/as. Muchas veces nos vimos en situaciones donde la complicidad que nos unía nos motivaba a tomar las mismas decisiones, a juntarnos con las mismas personas, a encontrarnos irremediamente sin ser amigos; saber de él ahora, saber quién es y lo que hace, tan lejos de lo que quizás todos/as podrían haber imaginado dentro de la escuela, me causa alegría. Porque no solo prueba que ser disciplinado/a en tus estudios no determina qué harás en el futuro, sino que nos revela personas sintientes que también tienen añoranzas no relacionadas con el éxito académico.

Por supuesto, es importante revelar que en cierta medida fui y fuimos privilegiados/as en el trato de los/as profesores/as y el espacio escolar: ser visible-invisible te da cierta inmunidad frente a los conflictos, beneficio de la duda, y muchas veces, un tipo de máscara. También, el ser bien escolarizado y parte de la norma – por ejemplo, no ser neurodivergente – te permite tener muchas más facilidades para enfrentarte al sistema educativo, especialmente si consideramos que siempre apuntará a la homogenización de la experiencia educativa para la formación de personas funcionales y útiles para la sociedad en la que vivimos. Incluso, es importante destacar los privilegios que podemos o no tener en función de esta misma y su estructuración.

En ese sentido, entender la hostilidad que podría existir de parte de los/as demás – aunque fuera inconsciente –, forma parte de este proceso en el que se revelan los problemas que supone justamente el encasillar personalidades profundas en tipologías de comportamiento generales. Ante todo, es importante dejar de suponer y conversar; llegar a ellos/as incluso si no tienen mucho más que mostrar o en lo que destacar. Pensar que una persona solo puede ser medida y percibida según su forma de ser dentro de la escuela es minimizar la experiencia personal y la propia interioridad de los/as sujetos, conflictuando aún más el espacio escuela para los/as estudiantes. Se convierte en un espacio social hostil.

❖ *Vínculo docente-estudiante y su relevancia en la formación de identidades*

Por todo lo previamente explicado creo importante el vínculo docente-estudiante en el espacio escolar. Al momento de recordar mi experiencia dentro de la escuela, aunque la validación de los/as docentes que me conocían (como también la de otros agentes de la escuela) podía ser positiva en la medida en que me “reconocían”, no había una implicancia real conmigo como persona más allá de ser una buena estudiante (y todo lo que ello implica). Aún si mi comportamiento y proyección personal dentro de la escuela fuera “lo esperado” como estudiante que forma parte de este sistema, si no hubiera sido por esas dos experiencias con mis profesores, probablemente nunca habría estudiado literatura – y pedagogía – o hubiera pensado que tenía derecho a cansarme frente a la adversidad.

Sobre este particular, De Tezanos (2007) explica que, dentro de la investigación pedagógica aquello que prima como fundamental es la relación pedagógica entre docentes y estudiantes, “entendida como el espacio que media la formación de sujetos y el desarrollo de todas sus potencialidades tanto cognitivas como sociales” (p. 66). Este vínculo se debe investigar y trabajar en función de lo que se realiza dentro de la escuela, de manera que se articula entre lo que ella denomina “el trabajo, el lenguaje y la afectividad” (p. 66), especialmente dentro del marco formativo, fundamental dentro de nuestra labor. Así, aunque los conocimientos disciplinares sean importantes y primen como lo principal dentro de nuestro sistema y su cultura educativa, debemos hacernos cargo de cómo nos relacionamos con nuestros/as estudiantes para que la experiencia educativa sea significativa.

Es curioso que la mayoría de los recuerdos que guardamos sobre nuestro paso por la escuela no son respecto a las materias que trabajamos como tal y sus contenidos; es cómo nos relacionamos en el aula y en la escuela, lo que nos hizo sentir bien, incómodos/as o mal; son los pasos que dábamos desde la entrada del colegio hacia nuestra sala un día de lluvia y cuántos saludos te encontraste en el camino. Aquellos aspectos son los que marcan nuestra experiencia escolar, de manera que es importante el tipo de personas que conforman la escuela y las relaciones que se generan dentro de ella, puesto que será aquello lo que se recordará y considerará al momento de la conformación de una identidad – y todo lo que ello supone –.

Es así como el lenguaje y la forma en que nos relacionamos con los/as otros/as toman un rol fundamental dentro de la construcción del vínculo pedagógico. Como bien recupera Manghi-Haquin (2016) respecto a los planteamientos de Kaplún, la comunicación se lleva a

cabo entre los seres humanos “pertenecientes a comunidades que intercambian y comparten experiencias, conocimientos y sentimientos...desde sus subjetividades” (p. 13), y es importante reconocernos desde nuestras particularidades y formas de comprender el mundo al momento de generar el vínculo. Llegar a conocernos y construir en conjunto aquello que consideramos importante para la formación educativa de nuestros/as estudiantes.

Aunque la escuela no sea la única institución socializadora de la infancia y juventud, es el espacio público en el cual se comparte con otros/as, y tal experiencia es fundamental en nuestro crecimiento no solo por los aprendizajes “formales” que se piensan entregar para el enfrentamiento al mundo, sino que también por la microestructura de sociedad que se genera y las relaciones que construyen dentro de este espacio. Sobre este particular, Lahire (2006) plantea que las identidades infantiles y juveniles deberían ser pensadas en función de los espacios socializadores en los que se desenvuelven y crecen (p. 23), puesto que la personalidad cultural de los grupos infantojuveniles, según esta perspectiva, tienen un correlato entre las diferentes experiencias que los cruzan y los espacios culturales en los que se desenvuelve como lo es la familia, el grupo de pares, y la escuela, siendo estos últimos, espacios de re-socialización o de socialización secundaria.

Estos marcos de socialización secundaria, según lo que plantea el autor, aunque no sean determinantes por sí solos – ya que la familia, como espacio socializador primario propone disposiciones sociales previamente constituidas –, también tienen gran responsabilidad en la conformación identitaria del niño/a, especialmente si son frecuentados durante largos periodos de tiempo, ya sea voluntaria o sea una obligación (p. 28). En el caso de la escuela, como nos encontramos con un espacio híbrido entre lo privado y lo público, los/as estudiantes se ven obligados/as a encontrar un lugar común entre ambos espacios, siendo este último el que prima por sobre el otro. En ese sentido, los/as profesores somos quienes se encargan, en su mayoría, de mediar esta experiencia al ser quienes se encuentran más implicados/as con los/as estudiantes al compartir aula.

Por ello, pienso que es relevante considerarnos parte de una relación de aprendizaje mutua, especialmente si queremos, de alguna manera, dismantelar las lógicas de homogenización y estereotipación de las personas en función de un estándar. Mi promedio general de los cuatro años de media fue un 6,8. El de básica creo que fue similar. Si lo midiéramos en una escala del 1 al 10, eso es un 9. Yo no me sentía un 9, me sentía un 5. No quisiera que un/a estudiante se sienta así frente a mis ojos solo porque destaca por su

comportamiento y calificaciones; que piense ser solo eso en función de cumplir con las expectativas de los/as adultos/as. Como personas somos tridimensionales en muchos aspectos, y debemos, como docentes, potenciarlo. Trabajar con estereotipos, normas y estándar provoca todo lo contrario, en tanto, las particularidades de nuestras experiencias se ven borradas.

Porque sentirte un 5 no es agradable, mucho menos cuando los/as demás suponen que eres más.

Reconocernos en la diferencia, como plantea Skilar (2005), puede ser una solución importante a esta problemática, en tanto, podemos entendernos como seres sociales desde las diferentes aristas que nos componen y no solo de aquello que destaca más dependiendo del contexto en el que nos encontremos. Parte de nuestra labor como docentes – y por tanto, algo que el sistema educativo debería comenzar a plantear y trabajar – tendría que ser el aceptar las diferencias que nos hacen intrínsecamente humanos; experiencias de vida que se ven particularizadas por nuestras motivaciones y preguntas, y potenciarlas para enriquecer el aprendizaje, “...no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio” (p. 28).

IV. Consideraciones finales: Personalidad docente y proyecciones de mi quehacer

Considerando mi experiencia como estudiante, las consecuencias que esta me trajo y lo que me propone en mi presente al reflexionar respecto a ella, en el contexto de virtualidad que nos encontramos (las cámaras apagadas, los micrófonos silenciados), estos estereotipos “parecieran” perderse casi totalmente, especialmente en nuestra situación como practicantes al no conocer a los/as estudiantes desde antes de la pandemia. En ese sentido, me es mucho más fácil intentar conocerles a partir de otras aristas, como lo son sus intereses personales y cosas que les llaman la atención; ver aquello que se encuentra tras la máscara de la identidad escolar y que no solemos ver con facilidad.

Sin embargo, por el contexto en el que estamos es difícil lograr conocer y conectar con ellos/as, especialmente porque las condiciones materiales y emocionales no son las mejores, tanto para los/as estudiantes como para nosotros/as los/as profesores/as. En ese sentido, intento que mi práctica, mis formas de relacionarme con ellos/as y lo que podamos ir conversando, sea lo que structure mi ejercer, recopilando no solo lo que puedo ver en el comportamiento de

aula, sino que también con lo que ellos/as mismos/as puedan comentarme. Es difícil, especialmente porque mis estudiantes son bastante “conformistas” y están de acuerdo con todo tipo de decisiones que consideremos frente a lo que les sucede: en muchos momentos intentamos que nos propusieran temáticas para conversar, motivándoles para que no pensarán, por ejemplo, que lo que planteaban podía ser insuficiente, pero no llegamos a mucho. Son varios los factores que juegan en aquello, uno de ellos, que no nos conocemos muy bien fuera de lo que son las clases de Orientación o de Lenguaje. No tenemos otro espacio para conversar, además de que estas instancias son breves y solo una vez a la semana.

Por lo mismo solo puedo guiarme por las cosas que quizás me planteen en clases, las dudas y actividades que me llegan al correo – sin texto asociado en su mayoría –, y las pocas respuestas que me llegan cuando realizo las retroalimentaciones. Para mí en este momento, todos/as quienes me envían las tareas semanales son mis mejores estudiantes, no por sus respuestas, la calidad de su escritura o sus confusiones extrañas, sino que por su responsabilidad para conmigo en mi petición – quizás absurda en estos momentos – de hacer actividades de proceso de manera que la calificación numérica que debo colocar al cierre de la unidad sea similar entre todos/as. Una nota que dé cuenta de su proceso junto a mí. Dentro de esto, es curioso cómo el curso en el que no tengo la jefatura sea el que esté en mayor contacto conmigo, más tímido que su contraparte, pero atento a mis palabras – al parecer –, y realizando las actividades, algunos/as dentro de los tiempos, otros/as más lentos/as, pero allí.

Incluso una estudiante que me había enviado un correo a pocos días de haber iniciado mi implementación de unidad, diciéndome que la evaluación y el trabajo de lectura podía ser muy aburrido y complejo para ella, me está enviando sus tareas y siempre me responde muy amablemente a los comentarios que le dedico. No puedo evitar sentir simpatía por el gesto, ya que de alguna manera he llegado a ella en el poco tiempo que he podido implementar en el curso, las pocas horas semanales y los contenidos temáticos de la unidad.

En este contexto, es importante preguntarnos qué significa que los/as estudiantes cumplan con sus responsabilidades académicas y por qué asumimos que es una respuesta que da cuenta de su bienestar, especialmente en este contexto de virtualización y pandemia. Creo pertinente cuestionarnos este particular porque yo misma he caído en ello, especialmente en un comienzo de mi práctica, siendo que en mi propia experiencia como estudiante destacué lo complejo que es pensar que los “buenos/as estudiantes” no suponen un problema por cumplir con el estándar de comportamiento y responsabilidad esperado. Por esta razón, creí importante

destacarle a los/as estudiantes que cualquier situación o complicación que no les permitiera hacer entrega de alguna actividad, asistir a clases, dudas, etc., me lo hicieran saber para estar al tanto y realizar seguimiento, entregaran o no sus tareas, o asistieran a clases. No podía suponer que todos/as estaban bien o mal, entendiendo que las complicaciones siempre existirán, de manera que fue muy positivo generar tal alcance, y hubo algunos/as que sí me escribieron y pude estar al tanto de sus situaciones, sin importar su comportamiento y cumplimiento académico.

Es así como pienso que el tiempo que uno/a comparte con los/as estudiantes es muy importante para generar confianza, ya que así pueden sentirse cómodos/as para compartir algo sobre sí mismos/as que no sea, justamente, la personalidad de ‘escuela’ que uno/a desarrolla, que tanto en la escuela presencial como en la virtual se hace complejo. No siempre por culpa de las personas que conformamos la escuela – en algunos casos sí –, sino que por el tipo de sistema en el que nos encontramos y que abarca mucho más que el aspecto educativo. La importancia que tiene la formación académica en el proceso educativo desde el estándar exitista supone que la norma a cumplir y lograr estando en la escuela es el de ‘ser el/la mejor’ de un grupo humano, resaltando por tus calificaciones (que determinan tu valor como persona), comportamiento y pasividad. Es entonces cuando nos **preguntamos hasta qué punto la escuela te permite ‘ser’ como existencia particular, y cuál es el límite que soporta en cuanto a la revelación de una personalidad en construcción y desarrollo como lo son las de los/as niños/as.**

Desde mi experiencia como estudiante y docente en formación, puedo decir abiertamente que la escuela que conocí¹¹, desde su génesis hasta nuestro presente, poco hace por destacar las particularidades de los/as estudiantes. Como bien se expresó dentro del informe, la institución se formó para la transmisión de un modelo de ciudadanía propuesto por un sistema social, político y económico, aún presente como fundamento básico para su funcionamiento. La homogenización del grupo estudiantil en su afán inclusivo estandariza experiencias y construye identidades estereotipadas, siempre tributando entre un extremo y otro, lo bueno y lo malo; lo esperado y lo que se encuentra fuera: el problema, lo “otro”.

¹¹ Si bien conozco la existencia de otros modelos educativos, como también reconozco que deben existir establecimientos con PEIS con otros enfoques, para efectos de mi reflexión me abocaré únicamente al que experimenté como estudiante y al que me vi expuesta durante mi práctica profesional: el sistema escolar actual chileno.

Tal hecho no solo supone que el desarrollo de las personas se vea truncado al motivar solo una de sus facetas lo único válido dentro de la escuela, sino que se proyecta hacia el exterior, lo que viene después. Como una estudiante que siempre se encontró dentro del estándar, experimentar el mundo exterior y sus problemas, las personas que lo conforman y el sinfín de vinculaciones que una/o genera, me llevó una serie de decepciones y frustraciones en las que sigo trabajando. Ser buena estudiante no significa nada fuera de las cuatro paredes de la escuela, mucho menos cuando ya te encuentras estudiando una carrera universitaria y has pasado los procesos de selección; es importante reconocernos tridimensionalmente y validarnos en nuestras particularidades, sin mediarnos por las lógicas del estándar escolar.

Mientras se busque la homogenización de los grupos humanos en función del estándar sistémico para mantener su funcionamiento, generar vínculos se vuelve aún más difícil. Si bien la escuela debería ser un espacio en el que los/as estudiantes puedan acceder sin discriminación y con igual calidad de derechos sin ningún tipo de sesgo, eso no significa borrar quién es – o quién podría ser – fuera del espacio escolar: una cosa no debe suponer la otra. Actualmente, el sistema de medición calificativa numérica no solo forma parte de la evaluación de los/as estudiantes como ‘evidencia’ de su aprendizaje, sino que también les categoriza en función de personalidades que se ajustan al ‘esperado de alguien que rinde bien’, y los/as que no, de los/as cuales se espera que puedan ‘mejorar’ y lograr adaptarse a esta norma. Si seguimos manteniendo esto como pilar estructurador de nuestra educación, jamás lograremos comprometernos con la educación de nuestros/as jóvenes de manera integral y “real”: desde el aprendizaje.

Como alguien que solo puede actuar en los espacios en los que se encuentra, desde mi labor en cada aula en la que entre y vincule, generar cambios profundos es bastante complejo, especialmente porque soy solo una. Sin embargo, creo importante desmitificar algunos aspectos de la enseñanza y las preconcepciones de los/as estudiantes a los/as que les haremos clases al momento de abordar nuestra implementación, de intentar ver más allá de lo que se espera que cumplamos como docentes al formar estudiantes que se ajusten a un tipo de regla – que sabemos, no tiene mayor sentido –, y conocerles, intentar que el contenido a pasar se construya desde el aprendizaje y no desde la memoria, valorándoles. Crear significaciones conjuntas y construirnos como las personas que somos, con nuestros derechos y responsabilidades compartidas, en conjunto con las experiencias que **somos**: nuestros anhelos, pensamientos y emociones.

La existencia del estudiantado no supone una masa homogénea de cifras que representan su identidad, a la espera de ser docilitados por los/as docentes, como nosotros/as tampoco somos la autoridad de aula de antaño que busca llenar contenedores vacíos para la formación de una existencia: ya lo son, y debemos aprender a trabajar con ellos/as en función de sus propias experiencias. Como plantean Freire y Faundez (2013):

¡Es necesario comprender hasta los más mínimos detalles de la cotidianidad!... Si no intentamos una comprensión crítica de lo diferente corremos el riesgo, en la necesaria comparación que hacemos entre las expresiones culturales, de aplicar juicios de valor rígidos y siempre negativos a la cultura que nos es extraña (p. 45).

Parte de quién quiero ser como docente se basa en mi experiencia y en cómo creo que la vinculación docente-estudiante nos permite acercarnos a nuestros/as estudiantes, sin importar qué tipo de existencia sea en la sala de clases, para revelar un espacio de validación integral. Porque no solo somos número que representan una clasificación de éxito en una escala académica, un modelo a seguir por tener personalidades más tranquilas y hábitos de estudio más arraigados; somos un grupo humano que convive bajo ciertas normas sociales a la espera de compartir y conocernos.

En ese sentido, es importante pensar nuestro ejercer como una oportunidad para la conexión con los/as otros/as y el encuentro entre personas. La escuela es un espacio físico y social que nos lleva a compartir constantemente: desde el compañero/a de banco hasta las/os tías/os del aseo, de manera que es inevitable pensarnos en función de los/as demás y las formas en que nos movemos dentro de ese espacio. Por lo mismo, es importante considerar que “ser” docente no solo significa cumplir con lo que se exige a nivel sistemático – entiéndase, el cumplir con tu trabajo desde los lineamientos estructurales como lo son el currículum, las notas, el cumplimiento de horas, la asistencia, etc. –, o las obligaciones que te impongan dentro de la institución particular en la que te encuentras; ser docente implica tomar un compromiso de *estar* presente y acompañar.

Como se pudo observar en mi experiencia de estudiante, aquellos profesores que me marcaron lo hicieron porque generaron algo en mí fuera de la validación académica a la que estaba acostumbrada en años anteriores. Ya estando en media tenía muy claro que mis calificaciones eran importantes para el futuro universitario al que apuntaba, y saberme responsable e inteligente no motivaban en mí nada más que una costumbre arraigada que me

hacía cualquier cosa menos “especial” y muy “lo usual” en mi proyección hacia los/as demás. En ese sentido, verme reconocida en algo que me gustaba hacer, y aprender respecto a otros aspectos de la vida que no había tenido la oportunidad de conocer, fue lo que quedó en mí como lo más importante de mi paso por el colegio y lo que recuerdo con mayor afecto. Es por esto que mi personalidad docente, aquella profesora que aspiro ser, está pensando constantemente en cómo *llegar* a los/as estudiantes en el trato y relación que mantengo(dré) con ellos/as, y cómo motivar algún significado importante dentro de sus vidas, aspiraciones y deseos que los/as validen como existencias, sin caer en las categorías de personalidad que propone el sistema educativo.

Considerando esto, desde mi lugar como docente, me gusta pensar el **trabajo pedagógico desde la acogida y la llegada al otro/a; una pedagogía que acepte la fragilidad humana como parte de nuestros procesos de existencia y que motive la resiliencia como medio para afrontar la realidad que nos contiene, en tanto, logramos vincular con el otro/a.** Es evidente que lo que impera más dentro de una institución escolar no son los contenidos de trabajo o las normas de comportamiento esperado, al menos, no como elementos que se consideren un aprendizaje de vida digno de ser recordado – y su recuerdo es, en su mayoría, negativo –, de manera que pienso importante destacar la importancia de las relaciones y vinculaciones que la llegada al otro/a consigna dentro del espacio escolar como medio para proyectar la docencia.

Dentro de lo mismo, es relevante destacar lo fundamental que se vuelve **sentir pasión por lo que hacemos y que nuestros/as estudiantes puedan verla al momento de encontrarnos en el espacio escolar, especialmente en nuestra aula.** Ver a mi profesor de Filosofía disfrutar de lo que hacía y decía al momento de encontrarnos en la sala – o en cualquier lugar del colegio –, me ayudó a verlo realmente como un profesor, alguien que estaba dispuesto a enseñarnos y ayudarnos sin importar qué, siempre con motivación y agrado; nunca una obligación: su trabajo. Aquello nos motivaba a todos/as a participar, algunos/as más que otros/as, y nos hacía sentir parte, por lo que considero relevante sabernos a gusto en lo que estamos haciendo, incluso si es difícil considerando nuestra realidad educativa.

Evidentemente, tal propuesta de docencia nos mantiene en tensión constante entre nuestro ideal docente y el contexto educativo en el que habitamos, y puede ser difícil de mantener y proyectar considerando los obstáculos constantes a los que nos enfrentamos. Es por esta razón que destaco la importancia que toma la resiliencia dentro de nuestro ejercer docente,

especialmente si adscribimos a este tipo de pedagogía. Si pienso en ello, parte importante de quién soy ahora y cómo enfrento mi proyección docente es por lo que experimenté dentro de mi espacio familiar y las consecuencias emocionales que desencadenó a medida que iba creciendo. El miedo a la pérdida, la angustia de saberte en problemas y los conflictos relacionales que estos traen, aunque me afectaron de manera negativa en ciertos momentos de mi vida, también han significado saberme capaz de afrontarlos si tengo que vivirlos nuevamente. Y lo mismo sucederá con las futuras complicaciones a las que deba enfrentarme al momento de ejercer mi docencia; porque debemos entender que será difícil, pero no imposible.

Al menos, quiero pensar no será así.

El relato sobre mi experiencia escolar, aquel hilo articulador entre lo que fui y soy, comienza con mi nombre. Una presentación que se vuelve importante porque reafirma mi existencia particular dentro de este mundo, incluso si en el colegio se encontraba asignado a un número de lista y de matrícula – al igual que en la Universidad –. Me recuerdo brillante incluso en la adversidad; incluso en la soledad de mis pasos. En ese momento tenía la escritura como herramienta de escape y reafirmación de mi existencia, y por lo mismo, siempre formará parte de mí ya que sigue siendo fundamental para encontrarme a mí misma cuando no me veo tras mi reflejo o necesito de otro/a para contar historias. No obstante, ahora también tengo a la pedagogía como compañera frente al silencio de mi propio corazón y que me motiva a pensar más en lo que quiero ser y menos en lo que ya soy. Escribir para aprender, escribir lo que hago para seguir caminando.

Por esto, en mi presente, en mi **ser** docente, soy una mejor Amanda, lista para afrontar este futuro incierto; una Talía mucho menos retraída, incluso si tiene miedo, y una Amanda Talía que puede hablar de esto sin sentirse desarmada. Dicen por ahí que una no es su nombre, pero es lo único que me entrega certezas sobre mí misma y me ayuda a comprender quién seré como docente; lo que fui, soy y seré.

Espero lograrlo.

Referencias

- De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Rev. Pensamiento educativo*, Vol. 41(2), 57-75.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, 305-335.
- Flórez, T. (2019) La crisis del paradigma de la estandarización: Principios y procedimientos para una evaluación más justa. *Revista Docencia*, Colegio de Profesores.
- Freire, P y Faundez, A. (2013) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas y preguntas inexistentes*. Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.
- Inzunza, J. (2009). *La construcción del Derecho a la Educación y la Institucionalidad Educativa en Chile*. Recuperado de <http://www.opech.cl/Libros/doc2.pdf>
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización cometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, 21-38.
- Lispector, Clarice. (s.f.) *Descubrimientos. Crónicas inéditas*. AH ediciones.
- Manghi-Haquin, D. (2016) Vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo. *Boletín Científico Sapiens Research*, Vol. 6(2), 11-19.
- Pineau, P. (1996) ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. Héctor Rubén Cucuzza (comp.): *Historia de la educación en debate*, Miño y Dávila.
- Pokewitz, T y Lindblad, S. (2000) Educational governance and Social Inclusion and Exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol. 2, No. 1.
- Sisto, V. (2020). La escuela abandonada a evaluaciones y estándares, confinada en el managerialismo. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, v. 15, 1-26.

Skilar, C. (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. *Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica*, Año 4, N°3.