



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Pedagógicos

Prácticas pedagógicas e interacciones al interior del aula

Reflexiones en torno a las configuraciones del
quehacer docente

Informe final para optar al título de Profesora en Educación Media con
Mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Loreto Cárcamo Bonilla

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

Profesora: Leonora Reyes Jedlicki

Julio 2021

RESUMEN

A partir de un relato de experiencia pedagógica, el presente trabajo levanta una serie de reflexiones e interrogantes en torno al reconocimiento de las interacciones entre docentes y estudiantes al interior del aula como un elemento central en los procesos educativos, y al mismo tiempo, como un espacio a partir del cual comprender los objetivos, intencionalidades y sentidos de nuestro quehacer como profesores y profesoras.

PALABRAS CLAVES

Interacción docente-estudiante, vínculo pedagógico, quehacer docente, biografía profesional, sentido.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	4
Presentación de la problemática.....	6
II. REFLEXIONES A PARTIR DEL RELATO DE EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	9
El caso de Tiare: la importancia del vínculo en el aula	9
Interacciones pedagógicas y construcción del quehacer docente	14
III. A MODO DE CIERRE	20
V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	22

I. INTRODUCCIÓN

El presente informe se sitúa en el marco de la pregunta por la construcción de identidades docentes a través de las interacciones pedagógicas que la configuran. En este sentido, las interrogantes contenidas en esta investigación están profundamente alimentadas de mi propia experiencia como docente en formación en el proceso de mi práctica pedagógica.

Previo a la presentación de mi pregunta de investigación, creo necesario dar a conocer algunas reflexiones sobre el quehacer pedagógico que anteceden el proceso de identificación de nudos problemáticos en el desarrollo de mi práctica. En primer lugar, la presentación de mi problemática de investigación se enmarcará en el entendido de la escuela como un espacio de relaciones de poder, con esto me refiero a la escuela como un espacio físico y simbólico, donde conviven diversas formas de ver, pensar y hacer en el espacio escolar, todas ellas perspectivas que transforman el quehacer de cada uno de los actores del espacio, a saber: estudiantes, padres y apoderados/as, docentes, administrativos y directivos. El foco de observación que planteo al respecto refiere a comprender la escuela desde esta perspectiva: como un espacio de relaciones entre diversos sujetos, donde las experiencias y acciones de cada uno tienen un lugar importante en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del espacio escolar.

Respecto a las experiencias pedagógicas que dieron forma a las reflexiones presentes en este trabajo, estas se enmarcan en las intervenciones de práctica que realicé durante mi proceso de formación como profesora de educación media con mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales entre los años 2016 y 2017.

Durante los tres semestres de mi formación docente asistí a tres colegios distintos para realizar mi intervención como profesora en práctica. La primera institución correspondió al Liceo Ciencia y Tecnología, establecimiento politécnico y municipal ubicado en la comuna de La Cisterna; el segundo fue el Liceo Bicentenario Italia, de carácter científico-humanista, ubicado en la comuna de Santiago y perteneciente a la red de colegios SIP (Sociedad de Instrucción Primaria). Finalmente, el tercer establecimiento, y el que concentra el grueso de las reflexiones que reúne este trabajo, fue el Instituto Superior de

Comercio N°2 Joaquín Vera Morales (conocido como INSUCO 2), también ubicado en la comuna de Santiago, en las cercanías del barrio República. Menciono los tres porque creo que la diversidad de características de cada uno de estos tres colegios me empujó a poner atención en cómo los contextos particulares de cada establecimiento, a saber, su cultura evaluativa, las metas curriculares y/o las visiones respecto al aprendizaje por parte de los diversos actores, entre otros elementos, impactan en el desarrollo de la práctica pedagógica, y por lo tanto, constituyen el punto de partida a partir del cual construir las interrogantes y reflexiones sobre mi labor como profesora.

El Liceo Bicentenario Italia, por ejemplo, tenía un fuerte sello academicista, manifestado tanto en la relación entre los actores del espacio escolar como en la relación de estos con los procesos de enseñanza-aprendizaje. La planificación y los instrumentos de evaluación estaban cuidadosamente contruidos por los encargados del departamento de Historia del Liceo, y de vez en cuando una persona perteneciente a la red de colegios SIP asistía a las clases para observar y evaluar el desempeño de cada docente. Todas estas circunstancias no podían sino impactar en mi propia propuesta de intervención¹. Mi tercera práctica, en cambio, fue muy distinta. El profesor guía nunca me solicitó una planificación (a pesar de mi insistencia en mostrárselas previo a cada clase), y siempre me alentó a trabajar bajo mi propia conducción. Creo que su rol, y de paso el del colegio mismo en aquella tercera intervención se resume en una frase que me dijo durante las primeras semanas de iniciado el semestre: “un/a profesor/a debe tener un espacio de intimidad con sus estudiantes”, razón por la cual señaló que me dejaría sola con el curso una vez iniciara mis clases.

¹ Como ejemplo del impacto de este tipo particular de cultura evaluativa, recuerdo que durante mi práctica en este establecimiento me encontré con dificultades para transparentar mis propios posicionamientos ante acontecimientos de la historia reciente de Chile, específicamente, a la hora de abordar la unidad de aprendizaje “Quiebre democrática y dictadura militar” con los/as estudiantes de tercero medio con quienes trabajé en dicha segunda práctica. Aquella experiencia me abrió a una serie de cuestionamientos respecto a cómo trabajar el pasado reciente en la asignatura de Historia en las escuelas y, por sobre todo, las visiones que existen respecto a los docentes como sujetos despolitizados y/o culturalmente y políticamente neutros en el aula.

Destaco estos hechos porque creo dan cuenta del lugar a partir del cual desarrollé mis reflexiones para la elaboración de este trabajo. Específicamente, como se indica más arriba, me permiten ilustrar el impacto de las visiones de cada establecimiento respecto a sus profesores y profesoras, así como los escenarios de evaluación y aprendizaje en el desarrollo de la práctica pedagógica de cada docente o, dicho de otro modo, cómo las relaciones de poder al interior del espacio escolar configuran nuestra práctica pedagógica. Junto con lo anterior, el contraste entre ambos establecimientos y, por sobre todo, el consejo que me dio mi profesor guía, enmarcan las preguntas que busca levantar este informe respecto al impacto de las interacciones pedagógicas entre profesores/as y estudiantes en la configuración de nuestro propio quehacer como futuros docentes.

Presentación de la problemática

Como recién señalé, mi paso por tres instituciones educacionales de distintas características en el desarrollo de mi formación me permitió dar cuenta de diversas experiencias de enseñanza y aprendizaje, particularmente, el rol que cumple el docente en el aula y como éste articula la relación de los y las estudiantes con sus procesos de aprendizaje. En este sentido, este informe buscará proponer una reflexión respecto al quehacer pedagógico de los/as profesores/as en el aula y la construcción de una propuesta didáctico-pedagógica a partir del reconocimiento de las interacciones entre docentes y estudiantes como factor que configura la práctica pedagógica y también “como uno de los elementos constitutivos que dan significado y sentido al enseñar” (de Tezanos, 2007, p. 11). Junto a ello, me interesa explorar a partir de mi propio relato de experiencia cómo los vínculos de confianza y diálogo transparente entre docente y estudiantes, intencionalmente o no, toman relevancia al interior del aula, llegando a ocupar un rol central en el potencial protagonismo de los y las estudiantes en sus procesos de aprendizaje, así como en los diversos escenarios de evaluación.

Respecto a los motivos que alimentan mi interés por explorar estas problemáticas, estos están determinados por elementos de mi propia biografía. Mis padres son ambos profesores. En mi casa las conversaciones sobre la escuela, los/as alumnos/as, los/as otros/as profesores/as o el sistema educacional en su conjunto han tenido una fuerte

presencia desde que tengo memoria. Pese a ello, siempre me ha parecido que los/as docentes constantemente intentan diferenciar su existencia profesional de su vivir cotidiano. Como si sus emociones, experiencias, proyectos, intencionalidades y posicionamientos no se entremezclaran con su propia práctica pedagógica cada día; y del mismo modo, como si sus propias biografías no se vieran afectadas por su paso a diario por la escuela. Si bien esta especie de resguardo se alimenta de muchos factores, algunos evidentemente históricos y sociológicos que configuran al docente como sujeto social, creo que otros están enraizados en un entendimiento de la práctica pedagógica como un espacio ajeno a las muestras de sensibilidad y relación humana entre profesores/as y estudiantes. Es precisamente este último fenómeno el que me interesa explorar en este informe.

Viendo hacia atrás imagino difícil el haber tomado una posición tan categórica al respecto en una etapa tan inicial de mi formación, pero pese a ello, debo reconocer que mi aproximación inicial, en cada una de las prácticas, fue siempre desde la cautela que ofrecía la distancia emocional para con mis alumnos y alumnas. Es como si creyera que mi quehacer se limitaba a la interacción que ocurría durante las clases, casi siempre mediado por la disciplina que enseño. Y no sólo lo condicionaba a mi propia percepción de mi intervención, ya que al mismo tiempo deseaba ser evaluada por mis estudiantes únicamente en base a mis aptitudes profesionales.

En relación a lo anterior, este trabajo se construye a partir de la importancia de no limitar la dualidad a la que hago mención de una distinción entre lo “profesional” y lo “personal”, ya que se puede correr el riesgo de, como mencionaba más arriba, creer que la labor docente opera en una esfera aparte, incomunicada de los sentimientos e intencionalidades particulares de cada profesor o profesora. En vez de ello, podemos hablar de una “biografía profesional”, definida como los “objetivos y compromisos personales en los que se basa el sentido de vocación y profesionalidad del profesorado” (GOODSON, 2001, p. 1). Es decir, como un espacio donde convergen las dos “caras” que habitan el aula, la íntima y la pública, reconociendo el impacto que tiene la primera en el desarrollo y maduración de la segunda.

De esta manera, y alimentado por los relatos recogidos de la experiencia de práctica, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué impacto tienen las interacciones entre

docentes y estudiantes al interior del aula en la *biografía profesional* de los profesores y profesoras? Y a partir de esto, ¿cómo dicho fenómeno interpela al proceso de construcción de un quehacer docente?

Para dar respuesta a estas interrogantes el presente informe se estructura de la siguiente manera. Se presenta un relato de experiencia pedagógica construido a partir de las reflexiones nacidas de mi práctica pedagógica durante el primer semestre del año 2017 en el establecimiento INSUCO 2 en el marco de mi proceso de formación como profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Dicho relato se articula con este informe a partir de dos dimensiones. Por un lado, sirvió como el espacio a partir del cual plantear las preguntas que guían este trabajo; por otro, a través de la narración de experiencias pedagógicas permite establecer las primeras luces respecto a las interrogantes levantadas, articulando conceptos como vínculo pedagógico y sentido del quehacer docente.

II. REFLEXIONES A PARTIR DEL RELATO DE EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

El caso de Tiare: la importancia del vínculo en el aula

Tiare tiene quince años. Cursa segundo año medio en el INSUCO 2, en la Comuna de Santiago. Las primeras veces que compartí con ella en clases no hubo nada que la distinguiera más que al resto de sus compañeros y compañeras. En general me pareció una niña con mucho carácter, buena para opinar, y como parte de la directiva, siempre dispuesta a organizar a sus pares durante las sesiones de Consejo de Curso.

Con el paso de las semanas, y especialmente tras el inicio de mi intervención como practicante de pedagogía, Tiare comenzó a destacar lentamente por sobre el resto de sus compañeros y compañeras de curso. Primeramente, me llamó la atención las respuestas rápidas e interesantes que siempre tenía a las preguntas que yo hacía durante la clase de Historia. Luego me di cuenta de que le gustaba participar de las discusiones que surgían y no se conformaba con una sola versión de las cosas, a menudo elaborando sus propias conjeturas, las cuales solían abrir nuevos caminos por los cuales conducir la clase. Si bien nunca resentí sus aportes en cada clase, todo lo contrario: contaba con ellos, debo reconocer que me costó identificar el potencial que poseían y con el cual nutría a sus compañeros/as y a mí. Fue sólo cuando mi tutor de práctica me instó a fijar mi atención en ella tras observar una de mis clases, que empecé a comprender la calidad de estudiante que tenía en frente.

Fue en ese momento que tomé la decisión de trabajar más cercanamente con ella. Inicialmente procuré darle más protagonismo en las clases, dejando que tomara la palabra cada vez que la pedía o incluso cuando no era así pero, por sobre todo, en cada ocasión que me hacía una pregunta intentaba contestarla sin parecer que era sólo yo quien tenía la respuesta. Estas pequeñas prácticas permitieron poner en evidencia la gran capacidad analítica de Tiare: no sólo tenía habilidad para expresar sus ideas de una manera reflexiva y cuestionadora, me sorprendió descubrir que su nivel de desarrollo del pensamiento histórico estaba muy por encima del de los otros estudiantes del curso, articulando fenómenos y conceptos revisados con anterioridad de manera casi natural. Junto con ello, siempre estaba muy atenta a lo que yo les iba presentando. Tomaba apuntes diligentemente, escuchaba todas las intervenciones y cada vez que podía, me mostraba su progreso. Pero no sólo eso.

Tiare me puso un desafío desde el primer día. Su capacidad analítica me impulsó a crear escenarios de evaluación que pusieran aquel elemento a disposición de los estudiantes. Al principio fue difícil porque con clases dialogadas no bastaba. Se necesitaba sistematicidad. Las actividades escritas fueron un buen punto de partida, pero luego ella me demostró que era necesario hacer más.

Recuerdo con especial atención una clase en particular. Uno de los aspectos que necesitaba reforzar en mi intervención de práctica pedagógica era el crear instancias volcadas cien por ciento al debate y la reflexión en torno a los contenidos de la unidad “Legado Colonial” tratados en clases y sus posibles articulaciones con el presente. Frente a dicho desafío, dediqué la clase número doce de mi intervención a intencionar este diálogo, pensando que una actividad tipo conversatorio me ofrecería más fluidez y e instancias de debate que las actividades escritas que había llevado a cabo hasta entonces. De esta manera, reunidos en un círculo, les comenté a mis estudiantes el propósito de la dinámica que haríamos a continuación: evaluar nuestros posicionamientos respecto a la herencia colonial en la actualidad, analizando los elementos que se habían discutido en clases como parte del periodo o sociedad colonial, definiendo cómo estos elementos podían o no estar presentes en la actualidad, y cómo dicha presencia o ausencia nos interpelaba como sociedad.

Como forma de acelerar el abordaje crítico de los contenidos discutidos en clases, decidí iniciar haciendo preguntas respecto a cómo habíamos caracterizado la sociedad colonial en clases anteriores y qué elementos podíamos sumar al análisis de este periodo. Un estudiante, Camilo, destacó la esclavitud y los indígenas. Aprovechando sus palabras, les pregunté por los análisis posibles o conclusiones que habíamos estado estableciendo al respecto. Entre otras cosas, los y las jóvenes recordaron la distinción entre negros esclavos y negros libres y el fenómeno de la esclavitud indígena. Tiare, por su parte, entregó su propia definición del proceso de esclavitud como “el control sobre la raza negra”. Nuevamente su intervención me sorprendió: no sólo incorporaba el concepto *control* como categoría de análisis, sino que además ocupaba la palabra *raza*, empujándonos a llevar la discusión por ese camino.

De esta manera, aprovechando sus palabras les invité a analizar la sociedad colonial a través de las jerarquías que configuraban la relación entre personas y la pirámide social.

Recalqué la idea del origen étnico como factor de determinación del estatus de un grupo o persona, y ante ello, les hice la pregunta ¿Creen que la sociedad colonial era una sociedad racista? Las opiniones vertidas apuntaron a que sí. Luego intenté analizar sus respuestas en base a qué podíamos entender por racismo. Una estudiante, Javiera, comenzó diciendo que racismo es cuando un blanco desprecia o no acepta a una persona por ser más oscura. Pero Tiare hizo el siguiente alcance: no siempre tenía que ser un blanco el que discriminara, sino que podían ser “los mismos morenos que atacaran a alguien *más moreno*”. Rescaté esa opinión para visibilizar la discriminación que chilenos hacemos contra nosotros mismos o contra extranjeros, siendo que la sociedad chilena era una sociedad mestiza y mezclada como todas las latinoamericanas.

Este tipo de instancias me dejaban muy satisfecha, ya que me permitían descubrir la potencialidad que había en poner en diálogo las intervenciones de Tiare con la de sus compañeros y compañeras. Es decir, darles el protagonismo, especialmente a ella, para arrastrar al curso al nivel de logro que me había propuesto inicialmente. Pese a ello, y mirando hacia atrás, creo que uno de los aspectos que quedaron pendientes de aquella tercera intervención fue cómo transmitir a mis estudiantes que ellos y ellas, como constructores de su propio aprendizaje, son protagonistas y responsables de sus éxitos. Aquel desafío fue manifiesto con Tiare, quien me manifestó una y otra vez lo bien que le caía, que era la mejor practicante que había tenido, y que ahora le gusta más historia porque había aprendido mucho conmigo. Sin embargo, me sorprendió que no reconociera sus propios méritos en aquella situación, y pese a que se lo hice saber en distintas ocasiones siempre respondía con timidez. Incluso en el ejercicio de autoevaluación hecho al final del semestre me manifestó que no estaba segura de qué poner en la escala de apreciación. No fue hasta cuando una de sus mejores amigas y yo le insistimos en que su desempeño había sido más que destacado y que lo más honesto era plasmar aquello en la actividad, que ella accedió a calificarse en esos términos. Cuando me entregó la hoja minutos más tarde, me alegré de ver que se había atrevido a calificarse, como pocos lo habían hecho, con la nota máxima.

Hasta este punto creía que había descubierto todas las formas en que esta estudiante podía enriquecer mis clases, incluso ya estaba trabajando con ella como mi caso didáctico

para el informe final de práctica. Pero había algo más que considerar. Tal y como mencionaba más arriba, en mi afán por diferenciar mi identidad personal de mi “identidad docente” no me había detenido a pensar cómo el vínculo que establecemos con nuestros estudiantes juega un papel tan o más importante que sus respuestas frente a los contenidos que les presentamos en clases.

La primera vez que Tiare se acercó a conversar conmigo no lo hizo inspirada en la curiosidad que despertaba mi presencia. Algunos ya habían intentado conocerme más tras mi llegada al curso, haciéndome preguntas sobre mi vida a las que yo había contestado con sinceridad y cortesía. Creo que Tiare tomó otra ruta porque decidió que podía confiar en mí. Un día en Consejo de Curso, se acercó a mi mesa y empezó a contarme cosas de *su* vida. Me narró con detalle algunos aspectos de su biografía. La separación de sus padres y lo traumático que dicha experiencia había sido para ella, la nula relación actual con su padre y la distancia con su mamá. Me habló de su abuelita, la persona con la que vive y quien tenía su tuición tras el divorcio. A medida que hablaba, ella misma fue ofreciendo pistas de cómo su biografía definía muchos de sus comportamientos, especialmente sus visiones respecto al colegio. Recuerdo con perfecta claridad cuando me dijo con mucha emoción que su mayor sueño era estudiar en la universidad. Lo dijo así, “estudiar en la universidad”, no “entrar” o “quedar”, como usualmente suele construirse la frase entre los jóvenes. El énfasis adquirió sentido cuando Tiare me comentó lo mucho que le gusta aprender, y en base a ello, lo mucho que disfruta ir al colegio.

Las palabras de Tiare, aquella conversación, son uno de los elementos que más rescato de mi intervención y son una de las razones por las que la escogí a ella para construir esta reflexión al final de mi proceso de formación. En muchos sentidos, con su presencia se encargó de aportar el elemento humano a toda mi intervención. Varias veces debido a la rapidez del proceso y la impaciencia de ejecutar todo tal cual estaba planificado, me encontré ignorando a mis propios estudiantes, tanto desde el punto de vista de sus aportes al estudio de la disciplina como de sus emociones y personalidades. Tiare no me dejó hacer lo mismo en aquella tercera intervención, y a medida que me fui abriendo con ella me pude abrir con todos y todas, y ellos y ellas a cambio, se abrieron conmigo.

Respecto a esto último, hay dos episodios que quiero traer a colación. Uno de los momentos más memorables de mi práctica fue cuando mi tutor de la universidad acudió a grabar una de mis clases. Él ya había conversado conmigo, solicitando mi permiso para la grabación y explicándome que el propósito era que el resto de mis compañeros y compañeras de carrera pudieran ver lo grabado, analizarlo y hacerme comentarios. Yo accedí a la dinámica y juntos fijamos el día.

Cuando mi tutor de práctica llegó a la sala con la cámara y el trípode, lo presenté al curso y les expliqué su propósito allí. Mis estudiantes se preocuparon mucho. Como nunca, tomaron asiento en sus respectivos lugares rápidamente, sacando sus materiales y preparándose para la clase. Cuando mi tutor me hizo un gesto con la mano para hacerme saber que ya había empezado a grabar, el silencio del curso fue sepulcral. Treinta y tanto pares de ojos me miraban atentamente esperando mis instrucciones. Debo confesar que me descoliqué bastante. Ya llevaba un par de meses haciéndoles clases y sabía que solían ser muy inquietos: costaba que se mantuvieran en silencio, les gustaba sentarse en grupos y/o arriba de las mesas (más de una vez, tenía uno o dos sentados en mi propia mesa), pero como todo ello no era impedimento para que la clase siguiera su curso y ellos y ellas participaran, nunca sentí la necesidad de llamarlos al típico orden. Ahora, en cambio, estaban en silencio, cien por ciento atentos y atentas a lo que les iba diciendo, pidiendo la palabra antes de hablar y participando como nunca. El recuerdo me hace gracia. Días después entendí que había sido una forma de demostrarme apoyo, cuando preocupados me preguntaron cómo me había ido con la clase grabada y qué nota me habían puesto. La actividad, que había sido un ejercicio para el ramo de didáctica, por supuesto no era calificada, pero aun así les contesté que todo había salido muy bien. Creo que mis estudiantes, acostumbrados a los escenarios de evaluación, vieron la grabación como una prueba que esta vez yo, no ellos y ellas, debía aprobar, y su acuerdo tácito y colectivo de “portarse bien” ese día fue una muestra de apoyo, y por qué no, de lealtad hacia la profe que estaba siendo evaluada.

El segundo episodio evidencia aún más esa confianza y afecto que se generó. Recuerdo con mucha emoción mi último día con el curso. Las clases ya habían terminado y en Consejo de Curso habían estado organizando una convivencia para cerrar el semestre. (Por

ser el último día, yo me había relajado, e iba casi media hora tarde camino al colegio. Cuando iba en el metro me llamó el profesor jefe, preocupado, preguntándome si iba a ir al Liceo ese día. Luego supe que el mismo curso lo había instado a contactarme, porque me habían organizado una despedida y yo, sin saber, no había procurado avisar que iba atrasada).

En la convivencia-despedida, me dedicaron palabras de agradecimiento, nos abrazamos y sacamos fotos. La directiva me dio un regalo de parte de todo el grupo y una carta con muchas dedicatorias de parte de todos (que aún conservo). Yo estaba sorprendida pero muy feliz. Tiare, quien se acercó a conversar conmigo en varias ocasiones durante esa jornada, me pidió que no me fuera del colegio, que me quedara trabajando allí como otros practicantes lo habían hecho antes. Recuerdo que me dio mucha risa su propuesta, pero aun así agradecí de todo corazón su cariño.

El recuerdo de aquel último día nuevamente me trae una sonrisa al rostro. Fue el momento en que comprendí el impacto que la relación con mis estudiantes podía tener en mí: en mi práctica pedagógica, en mi comprensión del espacio escolar, en mi propia biografía. Antes creía que aprenderme el nombre de mis estudiantes era importante, pero ahora estoy segura que con eso no basta. Nuestra labor se enmarca en una relación de reciprocidad, es humana.

Interacciones pedagógicas y construcción del quehacer docente

Llegados a este punto, y tras la narración de aquel relato de experiencia pedagógica, es preciso reiterar las interrogantes que guían este trabajo. En primer lugar, ¿Qué impacto tienen las interacciones entre docentes y estudiantes al interior del aula en la biografía profesional de los profesores y profesoras? Y a partir de ello, ¿cómo dicho fenómeno interpela al proceso de construcción de un quehacer docente?

Cabe mencionar que cuando ponemos el foco en las interacciones entre docentes y estudiantes al interior del aula debemos partir por reconocer la relación históricamente jerarquizada entre unos y otros. En el reordenamiento del campo pedagógico moderno se estableció “una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno”, en la cual

“la desigualdad es la única relación posible entre los sujetos, negándose la existencia de planos de igualdad o de diferencia.” (Pineau, 2001, p. 36). Es importante dar cuenta de este escenario por dos razones. Por un lado, entrega un marco para comprender el lugar a partir del cual se van configurando las interacciones entre los docentes y sus estudiantes en el espacio escolar; por otro, nos invita a suponer que cualquier esfuerzo por parte de unos u otros de estos sujetos a emprender acciones que desdibujen, o incluso abiertamente problematicen las dinámicas de asimetría y su expresión como relaciones de poder, constituye una interpelación directa a la construcción tradicional de la díada docente-estudiante al interior del aula.

Ahora bien, ¿qué constituye exactamente las interacciones docentes–estudiantes? En la narración de mi relato de experiencia pedagógica di cuenta de varios momentos que creo comprenden dicho concepto. Por ejemplo, los diálogos que establecí con mis estudiantes durante las clases de Historia mientras analizábamos y discutíamos la sociedad colonial; las conversaciones apuradas, a veces antes o en otras ocasiones después de la clase, donde ellas y ellos hacían una pregunta o un comentario que develaba sus sentires respecto a las experiencias pedagógicas que tantos ellos/as como yo íbamos adquiriendo a medida que avanzaba el semestre; las conversaciones con Tiare, por supuesto, así como con Ornella, con Sebastián, con Javiera, con todos y todas quienes vieron en mí, su profe, una persona de confianza y con quien quisieron compartir episodios de sus vidas.

Las interacciones profesora–estudiantes constituyen, por lo tanto, todos esos momentos donde asistíamos a la construcción de una *relación* docente–estudiante atravesada por factores como el entendimiento, la confianza y los afectos. Todos esos “instantes fugaces” que “dejan su marca” (Núñez, 2003, p. 38). Podemos, así, hablar del establecimiento de un vínculo pedagógico.

Asumir la existencia de este vínculo por parte de los y las profesoras, y actuar en concordancia para hacerlo crecer, supone un desafío en varios aspectos. Principalmente, porque nos invita a problematizar las dinámicas de jerarquía y asimetría fundantes de la relación entre profesores/as y estudiantes en el espacio escolar mencionadas más arriba, así como a desdeñar muchos de los prejuicios que rondan la figura del docente como un sujeto carente de afectos, neutro. O explicado desde la coyuntura educacional actual, nos obliga a

enfrentarnos a la premisa de que los afectos y los aspectos emocionales de la pedagogía tienen poca cabida en contextos educativos enfocados en el desempeño técnico de los y las docentes.

En mi relato de experiencia doy cuenta de cómo a través del reconocimiento del vínculo con mis estudiantes pude darme cuenta de la importancia de volverlos a ellos y ellas protagonistas de sus propios aprendizajes. Sin embargo, los vínculos docentes–estudiantes no son un mero instrumento para lograr determinados saberes (eso implicaría reducir el vínculo a una visión basada en la gestión de lo educativo), sino que constituyen el núcleo de los procesos educativos y del quehacer docente (Albornoz Muñoz et. al., p. 6).

Volviendo al vínculo pedagógico establecido con mis alumnos y alumnas, y especialmente con Tiare, quiero añadir lo siguiente. Frente a las evidencias narradas en el relato de experiencia pedagógica, y sumado a que Tiare no faltaba a clases, llegaba siempre a la hora, estudiaba para sus pruebas y se destacaba académicamente, se puede suponer que ella era la típica estudiante bien escolarizada. Pero siento que aquella caracterización no hace justicia al valor que Tiare aportó al desarrollo de mi práctica. Su presencia en mis clases me permitió abrir una serie de preguntas respecto a la importancia de la relación docente–estudiante para el aprendizaje, los objetivos que podían trazarse en la trayectoria de mi práctica, pero, por sobre todo, respecto al *sentido* de lo que hago como profesora. Y es este concepto, el *sentido*: de mi trabajo, de mis objetivos, de mis ganas por seguir el camino de la docencia, el que articula la reflexión de cómo las interacciones al interior del aula impactan en nuestras biografías profesionales. El aula es un espacio de constantes apropiaciones y resignificaciones, lo que genera que las prácticas y experiencias pedagógicas “estén cargadas de sentidos muy diversos para quienes las producen y las viven todos los días” (Suarez et. al., p. 3) A mi parecer, las reflexiones surgidas a partir de las interacciones pedagógicas con nuestros y nuestras estudiantes despiertan la pregunta por el sentido de lo que hacemos.

Hasta aquella tercera práctica en el INSUCO 2, mis reflexiones por el sentido de mi quehacer en el aula siempre habían pertenecido a una dimensión muy disciplinar, redundando en la importancia de la Historia como herramienta para la problematización del pasado y la construcción de un proyecto crítico del presente. No creo haber abandonado el

grueso de aquella reflexión, es sin duda parte del motor político que acompaña y acompañará mi desempeño como docente. Sin embargo, conocer a Tiare y dar cuenta de su valor en mi formación, así como el del resto de sus compañeros y compañeras de curso, me invitó a sumar nuevas dimensiones a la reflexión en torno a mi labor.

La primera vez que me aventuré a definir la figura de Tiare como un elemento transformador de mi práctica, pasaron dos cosas. En primer lugar, sentí muchas ansias por poner en marcha instancias que remarcaran su potencial y subyugaran el guion de la clase a lo que el curso, pero especialmente Tiare, pudiese aportar. Por mi parte, se abría un desafío: el “saber callar”. La conjugación del “deber de hablar” (que parece imperar siempre en nuestro trabajo) con permitirle paso al silencio para que apareciera la voz de los otros y otras, los estudiantes (Pérez de Lara Ferré, 2002).

En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, fui consciente de la delegación de poder que estaba configurándose con esta decisión, pues entregarle de manera deliberada el devenir de la clase que planifiqué a los propios estudiantes constituía un desafío al rol tradicional del profesor, o al menos a las dinámicas de autoridad que transitan en la relación pedagógica, así como una aventura a salir de los marcos establecidos por mí misma, temiendo el devenir que pudiese tomar dicha empresa. Sin embargo, no me arrepentí de estos cambios, al contrario. Ceder el protagonismo de la clase a mis estudiantes, y especialmente a Tiare, me permitió añadir nuevos elementos a la pregunta por el sentido de mi quehacer como profesora. Aquel descubrimiento consistió en que, tal y como narro en el relato de experiencia, a medida que descubrí en Tiare una compañera a partir de quien yo misma podía aprender, ella fue confiando en mí también. Ambos hallazgos, por un lado, el comprender la importancia de ceder el protagonismo de la clase al curso, y por el otro, cómo aquello reforzó el aspecto humano de la relación con mis estudiantes, influyeron en las transformaciones que constituyen mi “biografía profesional” en el marco de mi práctica pedagógica. Específicamente, ambos fenómenos sacudieron las expectativas que había fijado al inicio de mi intervención (expectativas que, como mencioné al inicio, estaban fuertemente atravesadas por mis creencias de cómo debía “mostrarse” una profesora). De esta manera, los y las jóvenes empujaron para generar las transformaciones necesarias para incluir sus propios intereses, sus voces, en sus procesos de aprendizaje. Creo que la

conjugación de ambas dimensiones, como fue en el caso específico de Tiare, puede generar un gran impacto en la convivencia que se genera al interior del aula entre los docentes y los y las estudiantes.

Finalmente, quiero detenerme en cómo prestar atención a la relación que establecemos con nuestros alumnos y alumnas nos conduce a la construcción de un entendimiento de nuestro quehacer docente. Para ello, traigo nuevamente a colación la frase que me dijo el profesor guía cuando me tocaba iniciar la intervención: “un profe necesita un espacio de intimidad con sus estudiantes”. Si bien el fondo de esta frase, a mi entender, busca definir nuestra labor a partir del vínculo que podamos generar con nuestros y nuestras estudiantes, creo que hay algo más que subyace allí, y que me atrevo a mencionar pese a no estar directamente relacionado con lo que he planteado hasta ahora.

En sus palabras no es tan sólo posible detectar una “advertencia” de que me dejará sola con el curso (como yo creí al principio). Me inclino a creer que en sus palabras también persiste una comprensión del quehacer docente: la creencia de que nuestra labor debe ser autónoma, propia. Ante esto podemos preguntarnos, ¿creemos verdaderamente en la autonomía de los y las docentes? ¿Qué implica tener docentes autónomos en las aulas?².

La autonomía de los profesores y profesoras en el espacio escolar es un tema interesante de analizar, especialmente a la luz de un contexto educativo como el actual, donde el control y la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de las autoridades son el eje articulador de las políticas educacionales, transformando la subjetividad de profesores y profesoras y poniendo en tensión la pervivencia del vínculo

² Autores han estudiado la pervivencia de la autonomía profesional docente como un rasgo de los “viejos profesionales” en contraste con los “nuevos profesionales”, estos últimos llamados a ser “técnicamente competentes”, obedientes “a las nuevas directrices y ordenanzas” y que conciben la enseñanza “como un trabajo en el que, como otros, es mandado y controlado y da lo que se le pide” (Goodson, 2001, p. 2). Si bien no es objeto de este informe ahondar en las formas de identidad docente que son posibles de detectar en los procesos de transformación que ha ido sufriendo la docencia en las últimas décadas, creo relevante incorporar la variable generación a esta reflexión en vista de que mi profesor guía es justamente un hombre mayor de sesenta años y, por lo tanto, posible de calificar como un “viejo profesional”.

pedagógico para dar paso a la idea de la docencia como un oficio técnico rodeado de conceptos como eficiencia y competencias, esto, desde luego, en diálogo con la lógica mercantil del modelo educativo chileno (Albornoz Muñoz et. al., 2017).

Un docente autónomo no sólo desafía las estructuras de poder que articulan el sistema de enseñanza actual en nuestro país, es decir, no sólo debe verse como una forma de resistencia al modelo educativo neoliberal. A mi modo de ver, también comprende una forma del quehacer docente donde los objetivos propios y el *sentido* de nuestra labor toman protagonismo. De esta manera, nuevamente aparece el concepto de sentido, en esta ocasión, para dar cuenta de cómo nuestros objetivos y compromisos personales, es decir, los elementos constitutivos de nuestra biografía profesional juegan un rol central en la práctica pedagógica.

III. A MODO DE CIERRE

A partir de la narración de un relato de experiencia pedagógica recogido de mis vivencias en la práctica final como futura profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, este trabajo intentó plasmar una serie de reflexiones en torno al reconocimiento de las interacciones entre docentes y estudiantes al interior del aula como una forma de construcción de vínculos pedagógicos, los que a su vez, me invitaron a problematizar y replantear aspectos transversales de mi intervención, como el rol que juegan mis alumnos y alumnas en la clase y la importancia de reconocer sus emociones y afectos en los procesos educativos.

Junto con ello, quise dar cuenta de cómo el reconocimiento y la puesta en valor de las interacciones al interior del aula me condujo a reflexionar respecto al sentido de mi quehacer como docente (o futura docente), analizando cómo la construcción de un vínculo con mis alumnos y alumnas impacta en mis intencionalidades, posicionamientos y objetivos como docente, así como en mis comprensiones y problematizaciones respecto al espacio escolar.

Prestar atención a las interacciones pedagógicas que ocurren entre profesores, profesoras y estudiantes al interior del aula nos invita cuestionar las formas que adoptan nuestros procesos de enseñanza y cómo visualizamos a nuestros alumnos y alumnas, específicamente, el lugar que les damos. En este sentido, entre más alejamos a nuestros estudiantes de sus propios procesos de aprendizaje, más los relegamos al lugar de “vasijas” que asisten a la escuela meramente para ser llenadas. Y al mismo tiempo, nos empujamos a nosotros mismos a ser tan sólo “depositantes” en un ciclo que perpetúa la lógica “bancaria” de la educación, es decir, donde el saber es un bien que sólo los docentes poseen, y el sentido de su labor, por tanto, es “transferir, depositar” (Freire, 2018).

Finalmente, la reflexión respecto a cómo se construye la labor del profesor o profesora en el espacio escolar a partir de su interacción con otros, en este caso, estos otros siendo los propios alumnos y alumnas, me llevó a comprender que la interacción docente-estudiante y la construcción del vínculo pedagógico no se conjugan sólo a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje que la median, sino también a partir de las relaciones de confianza

entre ambos sujetos, lo que paralelamente abre interrogantes interesantes respecto al rol presente y potencial del profesor y profesora en las comunidades educativas y en la sociedad en general.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albornoz Muñoz, Natalia; Cornejo Chávez, Rodrigo y Assaél Budnik, Jenny (2017). Condicionantes estructurales del vínculo entre profesor y estudiante: un análisis de los discursos docentes en el contexto actual de reforma educativa en Chile. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 18(3), Art. 15, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-18.3.2632>.

Freire, Paulo (2018). *Pedagogía del oprimido*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.

Goodson, Ivor (2001). *Cambio y biografía profesional*. Simposi obre itineraris de Calvi en l'educació, Barcelona, pp. 1–12.

Núñez, Violeta (2003). El vínculo educativo. En: Tizio, Hebe. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa, pp. 19–47.

Pérez de Lara Ferré, Nuria (2002). Deseo de ser guía, tan sólo, saber callar, tanto más... y encontrar las debidas palabras. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, 23, pp. 113–122.

Pineau, Pablo (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “esto es Educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En: Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, pp. 27–52.

Suarez, Daniel; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula, (2004). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes. *Revista nodos y nudos*, 18, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, pp. 1–21.

Tezanos, Araceli de (2007). Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, 12, pp. 7–26.