



Universidad de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Estudios Pedagógicos

**SER MUJER, SER DOCENTE:**  
Reflexiones sobre la responsabilidad de una profesora en formación  
Seminario de título presentado para optar al título de Profesora en Educación  
con Mención en Inglés

Por

**PALOMA SILVA CARREÑO**

Seminario de título  
Relatos de formación, en busca de un saber pedagógico  
Profesora Guía: Patricia Hermosilla

Santiago-Chile

2019



## Índice

Resumen	4
1. Introducción	5
2. Metodología	6
2.1. Metodología Narrativa	6
2.2. El Camino Recorrido	7
3. Mi Trayectoria Escolar	8
4. La Historia que Quiero Contar	14
5. Mi Formación: Proceso de Enseñanza y Aprendizaje	16
6. Influencia: Lo Bueno, Lo Malo y Lo Justo	19
7. Conclusiones y Aprendizajes Vividos	23
Referencias	26

## Resumen

Dentro del campo de la investigación pedagógica, los relatos de formación docente han ayudado a dar cuenta de la complejidad de la escuela y de los saberes implicados. Este artículo se centra en los relatos de las experiencias durante mi formación y se enmarca en el contexto del seminario de título llamado *Relatos de formación, en busca de un saber pedagógico*, orientado por la metodología narrativa. A través de este trabajo busco problematizar desde las nociones de influencia pedagógica y justicia la pregunta por la diferencia sexual que despliego en mi acción en el aula. De esta reflexión se desprende la importancia de volver sobre la experiencia para enfocar la labor hacia la justicia y la valoración de la diferencia por medio del vínculo con los y las estudiantes.

*Palabras clave:* influencia, vínculo, diferencia sexual, metodología narrativa, relato autobiográfico.

## **1. Introducción**

Los relatos de formación docente han ganado creciente relevancia en el campo de la pedagogía en las últimas tres décadas (Goodson, 2003). Por una parte, este autor enfatiza la importancia política de estos trabajos, ya que estos no solo aportan al desarrollo de la profesión de quienes los llevan a cabo, sino que también están a la base del cambio a niveles tanto locales como nacionales. Asimismo, la reflexión sobre la acción en el aula es esencial de acuerdo a Greene (1995) para la tarea educativa que busca preparar a los estudiantes para decidir libremente. Las narraciones de docentes son importantes para pensar en lo que hacemos en la educación y poner de relevancia a los protagonistas de esta experiencia: los estudiantes y los docentes, quienes somos sujetos con historias, experiencias y opiniones válidas y valiosas en sí mismas.

Este artículo, utilizando la metodología narrativa, aborda las diferencias sexuales que se despliegan en el aula buscando ahondar en la influencia pedagógica. Los docentes, como sujetos históricos, crecemos en contextos determinados en los que se exaltan ciertos valores y supuestos. Al momento de enfrentarnos a nuevas generaciones, estos pueden tanto verse fuertemente cuestionados o no, lo que debe conminarnos a revisarlos. De esta manera, este trabajo intenta contribuir al campus de investigación pedagógica por medio de un análisis de los relatos sobre mi trayectoria educativa y sobre las experiencias con los estudiantes con quienes interactué durante mi práctica profesional buscando generar un saber situado y con sentido pedagógico. Así, la intención de este trabajo es profundizar en una reflexión personal como docente en formación acerca de la responsabilidad que siento con mis estudiantes en la acción cotidiana, entendiendo esta responsabilidad en ambos sentidos que presenta Van Manen (1998), a saber, tanto la capacidad de responder al llamado de los estudiantes como la de justificar moral y pedagógicamente mis prácticas, enfocado particularmente en la diferencia sexual desplegada en el aula.

El artículo se estructura de la siguiente forma: primero, un apartado metodológico que describe en términos generales la metodología narrativa y sus principales supuestos, seguida del relato sobre el camino recorrido dentro del seminario de título; un apartado que describe el proceso de producción de este trabajo como texto y como reflexión. Luego, se encuentra un

primer relato sobre mi trayectoria escolar, seguida de la sección que he denominado la historia que quiero contar donde se problematiza, introduce y conecta temáticamente con un segundo relato acerca de mi formación docente. Posteriormente, se presenta un análisis de los relatos centrado en las nociones de influencia pedagógica y justicia y finalmente, se exponen las conclusiones y aprendizajes vividos en el proceso reflexivo.

## **2. Metodología**

### **2.1. Metodología Narrativa**

De acuerdo a Contreras (2013), contar historias sobre nuestra experiencia como educadores ayuda a poner en relación lo que vivimos, a ordenar nuestra experiencia y a poder interpretarla. Debido a la complejidad del proceso educativo, muchas veces no sabemos lo que un suceso pueda implicar, ni cómo interpretarlo, pero lo compartimos porque sentimos que allí hay un asunto importante. Al sistematizar estas experiencias por escrito, ordenamos y damos sentido a las experiencias, las que están abiertas a diversas maneras de leerlas. Más allá de las posibles interpretaciones, lo importante del relato es cómo nos afecta en nuestra responsabilidad como docentes, lo que le otorga a su vez relevancia al poner en juego nuestra experiencia y la experiencia que podemos compartir con otros y otras.

La perspectiva narrativa viene, de esta forma, a complementar el sentido pedagógico de la investigación en educación, conservando su método sin dejar de lado la pregunta por el sentido de lo educativo. Clandinin y Connelly (como se cita en Contreras, 2013) expresan que nos vivimos *desde* y *como* historias; desde y como relatos que nos contamos o nos han contado. En el proceso creativo de relatar nuestra experiencia, la hacemos nueva y más significativa, haciendo que esta se retroalimente; el relato nace de la experiencia y vuelve a ella en búsqueda de nuevos significados potenciales. Al indagar en nuestros relatos, estos van evolucionando, refrescándose y surgen así, nuevas versiones de las primeras, en un proceso interpretativo que conversa con la experiencia para intentar comprenderla.

Sin embargo, Goodson (2003) comenta cómo el sistema político-económico y administrativo juega muy en contra de la investigación orientada a las historias de vida y carrera; la evaluación estandarizada y la prescripción de un currículum común alejan el foco

de la agencia del docente. A pesar de este paradigma imperante, existe investigación cualitativa desarrollándose para profundizar la comprensión de la complejidad del conocimiento personal docente, así como también para ahondar en la reflexión del docente como practicante y como investigador de su propia práctica.

Los estudios basados en relatos ayudan complementariamente a visibilizar la percepción que tienen los docentes de su misma actividad, aportando perspectivas útiles para los procesos de reforma, ya que consideran una diversidad de contextos y de trayectorias vitales y profesionales de los docentes y ofrecen perspectivas sobre los procesos de sociabilización de los docentes. Esta investigación, por un lado, aporta evidencia de la “falta de precisión” de la “visión empresarial y prescriptiva” sobre la educación y la innovación (Goodson, 2003, p. 743), y por otro, insiste en la importancia de la autobiografía, permitiendo producir conocimiento más cabal y capaz de sistematizar la complejidad de la profesión docente y el alcance de la mediación de los profesores.

A continuación, se presenta la sección metodológica que describe las etapas que este trabajo supuso; la producción del texto y la reflexión detrás de él, entendiendo que ambos se encuentran en una relación simbiótica.

## **2.2. El Camino Recorrido**

La construcción de este escrito se llevó a cabo en varias fases. Es importante destacar que este se encuentra enmarcado en el contexto de un seminario de título denominado *Relatos de formación, en busca de un saber pedagógico*, realizado de manera grupal, con sesiones una vez por semana entre los meses marzo y junio.

Durante las primeras semanas de trabajo con este equipo, comenzamos a introducirnos en la lectura crítica y dialógica de autores y autoras del campo educativo, algunos ligados a la metodología narrativa. Junto a ello, se levantaban reflexiones en conjunto acerca de preguntas o situaciones vividas en las instituciones en las cuales desarrollábamos nuestras prácticas profesionales. Luego, relatamos nuestras trayectorias escolares, primero sin pautas estrictas. Estos relatos fueron compartidos y retroalimentados en parejas en dos

oportunidades. Estas retroalimentaciones buscaban profundizar aspectos y relaciones en los relatos que pudieran resultar de relevancia para la reflexión pedagógica, por lo que condujeron a reescrituras de las primeras versiones.

Así, paulatinamente se fue configurando a través de la experiencia compartida de nuestros procesos actuales de enseñanza y aprendizaje aquel relato que fuera más insistente y relevante para ser contado, los que fueron guiados por la pregunta ¿qué historia me interesa contar? Estas historias y las preguntas que le acompañaban fueron compartidas con el grupo para así enfocarlas a la producción de un escrito con sentido para el saber profesional personal y con relevancia pedagógica. Este relato, como el anterior, también tuvo muchas versiones previas a las que se muestran en este artículo; la lectura grupal continua y las retroalimentaciones de la profesora guía fueron ayudando a enfocar narraciones para conseguir profundidad y cohesión respecto a lo que se quería contar.

Para analizar los relatos tuve que volver a ellos una y otra vez para interpretar aquello que iba experimentando. Las conversaciones con mis pares tanto del seminario como de fuera y la profesora guía fueron ayudándome a encauzar mis relatos con preguntas que profundizaban en aspectos gravitantes de la experiencia y lo que significaban para mi formación profesional. Muchas veces mencionaba en mis relatos vivencias que resultaron significativas, pero no describía la manera en que me hacían sentir ni lo que había aprendido de cada una de ellas, por lo que tanto el compartir y poner en relación con autores fue fundamental para articular una reflexión que iba y volvía a la narración. A su vez, narrar parte de lo que estaba viviendo implicaba que mi relato del proceso actual se iba actualizando a medida en que vivía nuevas experiencias, pensando y reflexionando sobre ellas para aprender de lo vivido.

Quisiera compartir con ustedes entonces, el relato autobiográfico sobre mi trayectoria educativa que abarca un tiempo importante de mi vida.

### **3. Mi Trayectoria Escolar**

De niña nunca me gustó ir al colegio. En el jardín, una pequeña casita en la ciudad de Rancagua, siempre me sentí triste; lloraba, extrañaba a mi mamá. Dentro de mis vagas



memorias de esa época, recuerdo que las tías del jardín ni se molestaban en darme tareas porque nada me animaba, ocupaban ese tiempo en trenzar mi pelo mientras yo lloraba en silencio. No alcancé a estar el año completo porque le pidieron a mi mamá que me sacara; no dormía la siesta, no almorzaba y socializaba poco.

En el colegio que cursé la primera mitad de primero básico, uno municipal de Rancagua, pude hacer algunos amigos, jugaba, corría, pero no aprendí mucho. Era ya alrededor del mes de mayo del 2001 y aún no comenzábamos a pasar el alfabeto, por lo que mis padres rápidamente me cambiaron a otra escuela, un colegio particular subvencionado. En ese lugar, conocí lo que para mí en ese tiempo sería la peor cara del colegio. Era una institución en la que importaba mucho la ostentación y a qué familia pertenecías, de hecho, toda la planta directiva y los profesores eran familia.

El resto de mi primero básico lo viví contenta, pude hacer nuevos amigos, uno que todavía conservo. Sin embargo, ya en ese tiempo comencé a ponerme nerviosa, sabía que estaba más atrás que mis compañeros. Recuerdo claramente que en mi primer día de clases ellos estaban viendo la letra X y yo aún no había comenzado con la A. Con el tiempo, pude ponerme al día y pasé a ser una de las mejores alumnas, lo que significaba también que vivía preocupada de mis notas y de tener siempre la respuesta más rápida, ser *la mejor*. A pesar de que mis padres siempre me dijeron que era importante mantener buenas notas, esta era una presión totalmente autoimpuesta. El que me fuera bien trajo consigo que tanto los profesores, como mis compañeros y yo misma esperara mucho de mí, era ya parte de mi identidad, por lo que obtener una mala nota era un fracaso personal.

En tercero básico, ya en 2003, me cambiaron de profesora jefe. Esta sería la tía Carmen, la peor profesora que he tenido en mi vida. La recuerdo con la más grande aversión no solo porque era una persona desagradable, sino porque me hizo odiar ir al colegio en adelante. Y no sólo a mí. Hace poco, conversando con aquel amigo que aún conservo de ese tiempo, me dijo sobre cómo su mamá le contó que cuando se enteró de que la profesora Carmen sería nuestra profesora jefe, no pudo evitar ponerse a llorar. Sabía que tenía fama de ser dura, pero nadie nos dijo cómo una docente así nos podría llegar afectar tanto. La recuerdo como una mujer mayor, en ese tiempo ya tenía más de sesenta años, alta y maciza, de un

carácter férreo y siempre con opiniones categóricas para cualquier tema. Con ella tengo dos situaciones marcadas a fuego; pueden sonar pocas, pero resultan, y resultaron para mí en su momento, muy decidoras. La primera fue la vez en que llamó a mi mamá para decirle que me iba a dejar condicional por ser violenta con mis compañeros. Yo me encontraba con ellas cuando se lo dijo, y a mi corta edad, no podía conciliar la idea de que una persona en la que creía, mi profesora, le estuviera mintiendo a mi mamá a la cara. Mintiendo porque era ella quien me sentaba con los compañeros que consideraba desordenados, dejándome con la instrucción de pegarles cada vez que hablaran en clases. En ese momento no lo pensé así, pero con el tiempo ese se transformó en el primer momento en que sentí que ya no podía confiar en todo el mundo.

La otra situación, fue una clase para la cual ella nos pidió materiales para hacer una tarjeta del día del padre. Yo pegué el poema que ella nos imprimió (para todos igual) y decoré mi tarjeta con un dibujo de una guitarra, que consideraba era algo que identificaba a mi papá. No bien ella inspeccionó mi trabajo, lo tomó y lo rasgó por la mitad, diciendo que ella nunca había dicho que podíamos usar los lápices que yo ocupé y que mi dibujo era una porquería. Ahí tenía solo 8 años. En cosa de una semana mi mamá me cambió de colegio. Ella siempre me preguntaba por cómo iban mis días, por lo que nunca dudó de mi palabra y consideró que ya no podía aguantar más estar frente a una profesora así.

Después, en 2005, pasé a quinto a otro colegio Municipal, un colegio de niñas. Este era un colegio de mucha tradición en Rancagua, que promovía el comportarse como *señoritas*. Ahí me costó mucho relacionarme con mis compañeras. Por un lado, nunca me sentí cómoda y creo que mucho de eso tiene que ver con que la mayoría del tiempo en mi casa lo pasaba con mi hermano mayor y, por esto, tenía muchas referencias más asociadas a lo masculino que a lo femenino. Por otro, las amigas que tuve siempre me defraudaron de alguna forma, tal vez a través de situaciones que pueden resultarme muy triviales ahora, como contar algún secreto o hablar mal de mí a mis espaldas, pero que en ese tiempo me afectaron. Cada vez que esto pasaba, yo le contaba a mi mamá, y ella siempre me respondía cosas como “es que así son las mujeres, cahuineras, envidiosas”. En esta escuela también viví mi segunda gran decepción con una profesora llamada Eliana. Ella se enojó porque mi mamá reclamó

diciendo que leíamos muy poco en Lenguaje, por lo que nos obligó a leer un libro en la última semana de clases del año y le dijo a todo el curso que esto era un castigo y que era mi culpa.

Tras esto, logré salir de octavo habiendo pasado por otro colegio más, para luego ingresar a un Liceo Bicentenario Municipal, donde estuve cinco años, desde 2009 a 2013. El liceo tenía un gran edificio que ocupaba una cuadra completa, acogiendo en sus aulas a alrededor de dos mil setecientos estudiantes. Fueron cinco años en el liceo porque, en el año 2011 y debido a las paralizaciones que se llevaron a cabo a nivel nacional bajo la consigna *educación gratuita y fin al lucro*, repetí tercero medio por la toma de mi liceo, que duró más de seis meses. Decidí repetir en lugar de replegarme al programa de pruebas para pasar el año con los contenidos mínimos que ofreció el gobierno.

Mi tiempo en el liceo fue la mejor parte de mi experiencia en la educación escolar. Volví a sentir gusto por aprender *per se*, no porque fuera a ser evaluada, ni porque tuviera valor para alguien más. También tuve profesores que me inspiraron y sentía todos los días ánimo de volver a clases. Gran parte de eso tenía que ver con mis relaciones allí: el grupo de amigos y los pololos, pero lo más importante fue sentir que solo ahí pude comenzar a encontrar las cosas que realmente disfrutaba hacer para mí y solo para mí.

Durante primero medio tuve una profesora de Lenguaje, Mabel. Ella era una mujer grande, que con su sola presencia en la sala lograba un silencio sepulcral. —No me miren con esa cara de velocidad —nos decía todo el tiempo. Con ella, reaprendí a escribir y pude encantarme con la lectura, así como también aprendí que su ironía y su entereza no eran en ningún caso sustitutos del cariño y preocupación que siempre sintió por sus estudiantes, incluso por aquellos que participábamos menos. Creo que ella es una de mis principales inspiraciones para el trabajo en aula. En sus clases nos podía presentar para leer un mamotreto de lo más aburrido de una manera tan fantástica que te hacía desear querer salir corriendo a leer y cuando pasaba su materia yo podía estar escuchándola toda la hora sin dejar de ponerle atención, algo insólito para mí. En cada movimiento y oración irradiaba su amor por enseñar y el respeto por lo que ella estaba enseñando.

Por supuesto, muchas otras clases, incluyendo la que ahora es mi disciplina de especialidad, el inglés, me resultaron muy accesorias. Muchos profesores llegaban a la sala preguntando —¿qué estábamos viendo? Más o menos preparadas las clases, de alguna forma siempre lo pasaba bien, incluso en segundo medio, cuando teníamos el más aburrido taller SIMCE.

En ese tiempo tenía claro que mis intereses académicos se encontraban más por el lado humanista, pero era un secreto a voces dentro de la comunidad que los mejores profesores de todas las materias, no solo los de especialidad, eran asignados al plan matemático. Había dos matemáticos, el M; bueno y el N; malo. Yo estaba en el bueno, el curso en el cual se depositaban todas las esperanzas de resultados que pudieran devolver al liceo su pasado estatus de excelencia académica. Esas diferencias allí eran algo normal y, en general, aceptado por todos. Excepto en el año en que cursé mi primer tercero. En el tercero M teníamos al mejor profesor de filosofía y, por su parte, el mejor curso humanista se encontraba más que insatisfecho con el profesor que tenían en ese momento, lo que los llevó a organizar una campaña para hacer un trueque de profesores con nuestro curso. En ese momento, ni siquiera me pregunté cómo es que se decía, sin ningún tapujo —este profe es bueno, este es malo—, y si en realidad era así. Tampoco me preguntaba si los profesores sabían de aquello que nosotros comentábamos y, si lo hacían, cómo se sentían con eso. Ahora sí me lo pregunto desde mi nuevo lugar; no me gustaría ser nunca una de esas *malas* profesoras, de las que llegaban sin haber preparado sus clases o inventando respuestas en lugar de reconocer que no sabían algo.

Construimos en conjunto un curso con todos los humanistas que estábamos en la toma —la mayoría para ser sinceros— y con las clases y profesores que queríamos. Teníamos filosofía política, realidad nacional e inglés diferenciado, ramos que disfruté y con los que aprendí mucho. En ese momento no me di cuenta, pero puede apreciarlo cuanto tuve mis primeros ramos en la universidad y sentí una gratitud tremenda con mis profesores de ese tiempo por ayudarme a no verme tan perdida en esa nueva etapa.

Sin embargo, en cuarto medio ya no daba más. No soportaba a la mayoría de mis compañeros y en el preuniversitario me sacaban el jugo. Desde el año anterior ya estaba

decidida en cuanto a lo que quería estudiar: Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas era mi primera opción. En 2013 ingresé a este programa, el que funcionaba totalmente en la segunda lengua, por lo que me sentí algo temerosa. Yo venía de un liceo municipal, y mis clases de inglés allí nunca fueron remotamente impartidas en esa lengua. Tampoco tuve la oportunidad de viajar ni por placer ni de intercambio a un país de habla inglesa, experiencia que contrastaba con la de algunos de mis compañeros y, ciertamente, con la de todos mis profesores. La primera unidad de lengua fue la de viajes y yo tenía cero experiencia de la que hablar. Pese a esto, el profe Ricardo, uno de los mejores profesores de lengua inglesa que he tuve, me dijo una vez: “—¡inventa! a mí lo que me importa es que puedas hablar”. Y pude. A poco andar me di cuenta de que era capaz de hacerlo y veía rápidos avances, lo que me motivaba mucho. Gracias a él pude descubrir cuáles eran mis habilidades y cómo podía explotarlas. Para lograr que aprendiéramos, este profesor podía llegar a bailar, hacer mímica, e incluso rapear. Nunca le importó hacer el loco. Ciertamente es también una gran influencia para mí en lo que concierne a la enseñanza del inglés.

Mi paso por el pregrado tuvo de dulce y de agraz. De mis cuatro años allí, entre 2014 y 2017, algunos ramos me enamoraron, con otros sufrí y peleé, o ambas en el caso de fonética. Me aterraba entrar a las tutorías con la Miss. Por fuera ella se veía como una viejita muy tierna y pequeñita, pero en sus clases no solo corregía la pronunciación de tus sonidos — de maneras muy crueles a veces— sino que también tu postura, tu manera de vestir, tu pelo, tu nombre... Hablaba a menudo de que nosotros éramos como sus hijos, ya que ella no había podido formar una familia por dedicarse a su carrera. Nos pedía que si salían los capuchas, no nos fuéramos por Doctor Johow, porque ahí los “señores carabineros” nos podían llevar. También mencionaba constantemente que su hiperacusia le permitía tenernos vigilados en todo momento y, en particular conmigo, fue muy dura en sus correcciones. En los dos primeros años que teníamos clases con ella con suerte podía entrar a sus clases en una pieza. Una vez que dejé de tener clases con ella, la extrañaba, en una suerte de síndrome de Estocolmo. Su extraña mezcla de rigor académico, cariño por sus estudiantes y crueldad siempre me afectaron de alguna forma que, aún con el tiempo, no he podido llegar a entender plenamente. Su influencia resulta para mí inefable.

Tan significativo como esto, fueron para mí, sin duda, los aprendizajes profundos para la vida que en este período adquirí. Ahí aprendí sobre la amistad, no de esa que está contigo en las fiestas o te ayudan a estudiar, sino aquella que está contigo tanto en esos como en los otros momentos, de esos que quiebran tu espíritu y tu voluntad. Fue la primera vez que pude tener un grupo de amigas mujeres, algo de lo que nunca había sido capaz en mi vida. Así también, aprendí sobre la maldad, la desconfianza, la mala voluntad y la pequeñez. A pesar de esto, de las muchas veces precarias condiciones, del hacinamiento o de lo sencillamente feo que encuentro el edificio que hoy alberga a la Facultad de filosofía y humanidades, este ha sido parte de todo lo que soy hoy, con lo bueno, con lo malo y me basta con eso para sentirme agradecida.

Lo más actual en mi trayectoria de formación es mi proceso en el DEP. Recuerdo cómo pesaban a mi ingreso en los primeros meses del 2018 los ya dieciocho años de estudio, sentía que no quería leer obligada ni ser evaluada nunca más. Sin duda, ha sido un proceso demandante en aspectos muy diferentes que todos los de años anteriores en mi vida, pero también muy gratificante. Pensar en lo que hago en la sala, en quién soy en la escuela me ha llevado de la mano en un periplo por mi propia identidad, por cómo hoy soy quien soy, en parte, gracias a todo lo que viví sentada en mi pupitre de escolar.

#### **4. La Historia que Quiero Contar**

El trabajo de pensar en mi acción se suscitó especialmente a través del taller de práctica del segundo semestre, en el que tuve que desarrollar un relato basado en un suceso crítico. Escribí sobre un día en que una estudiante, Paloma, de las que se mostraba más reticentes a mi presencia y actividades de implementación, comenzó a sacarse la ropa en clases para enseñarle su cuerpo a sus compañeros. En el proceso de escribir este relato, sin embargo, me di cuenta de que omití gran parte de los detalles de la situación e incluso llegué a censurar la historia misma. Este relato comenzaba en una de mis primeras clases de implementación con el electivo de inglés, en donde había solo siete estudiantes. Ella, de repente, sentada en su silla en la fila más cercana a la muralla, se saca su polera y queda sólo con sostén en medio de sus compañeros. En ese momento quedé helada, no supe qué hacer y

sólo pude decir—Paloma, ¿qué está haciendo?, estamos en clase—. Ella me dijo —le estoy enseñando al Jere a abrir sostenes profe—riéndose. Luego de esto, relaté una nueva interrupción en la clase porque Paloma estaba subiéndose la falda para que otro compañero le escribiera algo en el trasero. La primera vez que escribí sobre este suceso puse que su compañero iba a escribirle algo en su pierna, pero cuando revisamos el texto con mi equipo de trabajo les conté lo que realmente había pasado y el pudor que me causaba contarlo tal cual. Esta estudiante me desagradaba y no podía asir la razón. Narrar me ayudó a darme cuenta de que siempre traté distinto a las mujeres; me costaba más. Gracias al relato y por sobre todo al compartir mi historia con mi equipo, pude darme cuenta de que algo que siempre fue simplemente un fenómeno más de mi vida y parte de mi trayectoria vital, como lo es socializar más con hombres y sentir que me agradan más, al entrar a la clase y mostrarse en mis prácticas pedagógicas se convertía en un problema.

Ahora, en mi tercer y último semestre de formación inicial, me uní a un seminario de título que enfatiza la importancia de nuestros relatos, de las historias que hemos vivido, de nuestros referentes e imaginarios y cómo estos nos influyen a la hora de entrar al aula. Es de especial interés para mí en este trabajo la profundización en mis relatos por el potencial transformador de prácticas que tiene esta metodología de trabajo. Siguiendo lo expuesto por Contreras (2013) sobre la importancia de que la historia abra la posibilidad de pensar y de pensarse como sujeto que carga con una trama vital. La *resonancia*, de acuerdo con el autor, es lo fundamental y relevante en la investigación docente, y en ese sentido, la perspectiva narrativa permite dar a entender aquello que “no es fácil de decir” (p. 57).

En mi condición de mujer esta experiencia de diferencia me cuestiona fuertemente, ya que me configura como una reproductora de las desigualdades que yo misma y mis congéneres hemos vivido. Me obliga a revisar aquello que ha permeado en mi trayectoria vital de, lo que Van Manen (1998) identifica como *cargas* (p. 38) producto de influencias negativas en la enseñanza que, en este caso, pueden ser catalogadas como misóginas al ofrecer un trato distinto a las estudiantes mujeres. Para mi identidad docente, esta experiencia me remece en cuanto me reconozco como formadora y transformadora en el aula. Con mis estudiantes, tengo la responsabilidad de transmitirles que con su diversidad todos son

igualmente sujetos de derecho que aportan a una sociedad democrática. Freire (1994) en sus *Cartas a quien pretende enseñar* nos dice que es natural que ciertos estudiantes puedan agradarnos más que otros, pero no podemos permitirnos hacer diferencias negativas con ellos por esa razón, es decir, que sintamos más simpatía por uno que por otro no puede traducirse en una diferencia que pueda producir un perjuicio. No quisiera llegar a afectar negativamente a una estudiante de la manera en que siento yo lo fui; hacerles sentir que tienen que ser de alguna forma determinada y predispuesta en sus vidas para conseguir sus objetivos.

De la misma forma, considero que mostrar un relato de una docente que narra y piensa sus prácticas al interior del aula con respecto a este tema, haciendo visibles “circunstancias sociales que afectan y conforman en el ejercicio de su actividad profesional” (Hernández y Aberasturi, p. 134) por medio de un texto que se mira a sí mismo, podría ser de ayuda para que otros docentes puedan levantar reflexiones autónomamente y potenciar cambios de la misma índole que espero para mí, formando, como expresan Hernández y Aberasturi (2014) “parte de un praxis de activismo (...) que genere (...) una interconexión de la experiencia subjetiva de lectores y visualizadores de las historias de maestros con las narrativas culturales que representan el aquí y ahora de la educación.” (p. 141).

Todo esto, tanto de manera personal como a nivel de comunidad escolar, construyendo aprendizajes en conjunto. Cuestionar nuestras concepciones respecto al género y trabajar por cambiarlas es también un acto político en sí (De Lauretis, 2001, p.270), que viene a combatir siglos de esquemas preconcebidos, estereotipos y binarismos que, en una sociedad diversa y democrática, ya no tienen cabida.

## **5. Mi Formación: Proceso de Enseñanza y Aprendizaje**

Personalmente, siempre he tenido facilidad para socializar más con hombres que con mujeres; siempre me costó hacer y conservar amistades mujeres. A la llegada a la enseñanza media esto se intensificó aún más, solo me juntaba con compañeros hombres y sentía que las relaciones que logré entablar con mujeres eran superficiales, poco sinceras, llenas de envidias no confesadas. Con los hombres no me pasaba lo mismo, sentía en aquel entonces que no solo eran más simples y que resolvían los conflictos de manera más directa, sino que también eran,



para mí, personas más interesantes y con mejores gustos. Esto, que para mí era solo un tema de afinidades y referentes comunes, se transformó en una inquietud durante mi práctica de segundo semestre de 2018 en el colegio SJ. Me di cuenta desde el primer minuto que los estudiantes hombres se acercaban a preguntarme cosas sobre mí para conocerme; sobre mi música, películas o series favoritas. En cambio, las mujeres nunca se acercaron y, al reflexionar la situación, me percaté de que yo tampoco hacía muchos esfuerzos por acercarme a conocerlas. Sin que existiera mala onda o roces, me parecía que no congeniábamos.

En mi práctica actual este tema sigue rondándome, porque son de nuevo los estudiantes hombres los que se han acercado más y los que me agradan más. Puedo pensar con más facilidad en qué tipo de actividades les pueden resultar más interesantes y, con pequeñas referencias a cosas que creo pueden gustarles, conquisto su atención en la clase. A menudo ellos se acercan a preguntar, por ejemplo, por la traducción de algún nombre de personaje o de un ataque en un videojuego, ahí comienza la conversación y podemos encontrar nuestros intereses comunes; reímos y simpatizamos como personas y no roles, me dan un espacio en su día. En cambio, en el caso de las estudiantes mujeres, rara vez me consultan algo que no esté estrechamente relacionado con el contenido que estamos revisando en la clase o con las evaluaciones.

Viví esta diferencia que venía haciendo entre hombres y mujeres sin mayores sobresaltos hasta el día en que ésta vino a darme una bofetada durante una prueba que desarrolló mi profesora guía. Ahí, respondí dudas de los estudiantes a medida que me iban llamando. Me di cuenta de que, cuando los hombres me hacían preguntas, les ayudaba con la respuesta, les daba pistas. En cambio, con las mujeres, si bien trataba de ayudarlas, era mucho más dura y le dije a más de una —esto deberías saberlo. Traté de racionalizarlo, porque, considerando que era una prueba, sus preguntas apuntaban a cosas que sí deberían haber sabido, pero no podía evitar sentirme culpable. En mi condición de mujer vivo esto en el aula con gran inquietud e incluso rabia. Me molesta sobremanera sentir que, por más que quiera, tengo arraigada en mí las concepciones y estereotipos que la sociedad machista y patriarcal exalta y que están ahí, jugando un rol en mi clase y en mi práctica como docente.

Me pregunto junto con esto por mi identidad como mujer. Sin duda me siento más cercana a los hombres en la interacción, pero con las mujeres comparto experiencias vitales y una historia en común que no puedo dejar a un lado. Al compartir esta experiencia con otros, comencé a preguntarme si es que en realidad exijo más a las mujeres porque creo más en ellas; porque creo que deben ser más rigurosas en sus disciplinas, así como yo tuve que serlo para ser tomada en serio o porque, lisa y llanamente, no me caen tan bien. Recuerdo muchas veces en la universidad en las que respondí preguntas de mis profesores y estos me cuestionaban, mientras que las respuestas de mis compañeros hombres eran recibidas y felicitadas. Incluso una vez un profesor llegó a preguntarme cómo es que sabía lo que estaba respondiendo.

En el caso de mis clases no se trató nunca de perjuicios directos a mis estudiantes, como comentarios minorizantes o actos deliberadamente sexistas, sino de acciones inconscientes que con su presencia contribuyeron a replicar desigualdades que yo misma experimenté durante mi trayectoria escolar. Afortunadamente, reparar en estas ya fue un primer paso en comenzar a hacer algo para cambiarlo. Al notar que los hombres tendían a participar más en la clase, comencé a felicitar y alentar más la participación de las mujeres, sin dejar de lado las contribuciones de los hombres, y quise explorar junto con ellos en concepciones de género, invitándolos pensar juntos sobre ciertos estereotipos y características físicas y cognitivas que atribuimos como sociedad a hombres y mujeres, buscando con esto la mutua influencia. Creo que mis estudiantes pueden influir tanto en mis modos de interpretar la realidad; de ver nuevas opciones, como yo en las de ellos y ellas.

Una gran invitación que recibí por parte de un estudiante fue la experiencia con Edward. En una de mis primeras clases de mi práctica profesional, mi profesora guía me mencionó que había una estudiante, Martina, que en las redes sociales se identificaba como Edward. En mi ir y venir por la sala y dentro de todo el barullo, le escuché decir un par de veces algo como *identidad de género o no me digas Martina porfa*. Comencé a ponerle más atención hasta que un día claramente le pidió a otro compañero que le dijera Edward. Se lo comenté a mi profesora, quien le dio muy poca importancia, para ella eran cosas de la edad; fases, solo estaba confundida. Esto me impulsó a actuar, me llenó de valor. Decidí hablar con

mi estudiante, al comienzo le dije que quería hablar y se asustó. Me senté a su lado y le dije sobre los comentarios que le había escuchado y que no necesitaba que me explicara nada, solo quería que me dijera si quería que yo también le dijera Edward. En ese momento, mi estudiante se emocionó y me dijo que sí, que lo quería y que significaba mucho para él que le dijera así. En efecto, lo que quería era darle un espacio a su identidad, validarlo de alguna forma, creí que desde mi responsabilidad de docente podía hacer una pequeña diferencia.

Sin embargo, esto no fue fácil. Si conversaba de él con mi profesora tenía que decirle Martina, cuando su papá me preguntó en la reunión sobre su hija era “ella”, en el libro de clases y las pruebas era “ella”, pero en mi clase era “él”; si lo conversaba con alguien a menudo me confundía: no es mi alumna, pero ya no es alumna, bueno ella, pero ahora es él. Me pregunté cómo podía dejar de verle solo como una mujer que quería llamarse de otra forma, cómo yo podía dejar de percibir algo que percibí toda mi vida. La respuesta que me di fue: *deja de pensar en ti*. Comencé a enfocarme en él y la interacción se dio de forma natural; dejé de hacerme problemas por cómo iba a llevarlo yo y puse el énfasis en pensar en mi estudiante como una persona, considerando su particular y compleja subjetividad sin hacer de ello un caso o un problema, porque, tengo la convicción de que todos y todas quienes entramos al aula somos, de distintas formas, igual de particulares y complejos.

En la sección siguiente, presento las reflexiones y análisis que pude llevar a cabo gracias al trabajo conjunto con el seminario y a la narración de mis experiencias.

## **6. Influencia: Lo Bueno, Lo Malo y Lo Justo**

Como fue mencionado anteriormente, la metodología narrativa ofrece la oportunidad de contar y profundizar en la labor docente, y una parte esencial de esta son las relaciones que establecemos con los y las estudiantes. De acuerdo a Van Manen (1998), la influencia es aquello que se comunica cuando las personas interactúan, y es precisamente lo que me interesa desentrañar en mis relatos: lo que yo influyo en los estudiantes con quienes me encuentro y ellos en mí. La influencia que nos compete en este caso es la influencia pedagógica (Van Manen, 1998), al estar marcada la comunicación entre alguien mayor y otro (u otros) menor con un fin formador; con una finalidad pedagógica.

En aquella diferencia que hice con mis estudiantes, sentí que mi influencia fue negativa. Lo que me llevó a esta conclusión no fue algún comentario de un estudiante, sino el sentir que estaba contraviniendo un propósito pedagógico. El propósito pedagógico es definido por Van Manen (1998) como la búsqueda de aquello que es bueno y que fortalece “la contingente posibilidad del niño de «ser y llegar a ser»” (p. 33), y siento que, en la incertidumbre de no conocer la manera en que afecto a los y las estudiantes, este trato diferente podría llegar a perjudicar su manera de llegar a ser. En mi experiencia relatada me preguntó por qué exigí más a las estudiantes mujeres durante una prueba, aquí mis motivaciones se contrapusieron y me generaron conflicto. Si bien mi propósito es dar un trato equitativo a mis estudiantes y potenciar sus habilidades particulares para que puedan comunicarse en inglés, pedir más de las mujeres, ya fuera para motivarlas a dar más de sí o por antagonía, atenta totalmente contra esa intención y con lo que considero justo.

Greene (1995) define la “idea de justicia” como el principio bajo el cual “los seres humanos deben ser tratados con una correcta preocupación por sus intereses, que nunca deben ser discriminados a no ser que haya razones relevantes para tratarlos de forma diferente.” (p. 96). Siguiendo a esta autora, si el motivo para exigir más a las mujeres fue el querer que se esfuercen más porque creo que pueden más, (razón que al adentrarme en mis relatos considero va más en línea con lo que viví en mi trayectoria) esta diferencia va no solo en contra de lo que considero justo para las mujeres, sino también para hombres. Además, este trato diferenciado se encontraría motivado no por un diagnóstico profesional de mi parte respecto a las diversas formas de aprender de cada uno y el espectro de herramientas que yo pueda entregarles particularmente para atender sus necesidades, sino en un aspecto totalmente arbitrario como su sexo.

En este caso, la diferencia se origina por recurrir a mi memoria escolar, a aquello que me afectó como estudiante y a los modelos de los docentes con los que interactué y adquirí para atender una situación presente en el aula. De esto, analizo que el conflicto en mis motivaciones tiene relación con el conflicto que vivo respecto a mi propia experiencia. Sentí que profesores me trataron injustamente en mi trayectoria, muchas de estas veces percibí que fueron solo por ser mujer, otras porque tenía un potencial que no estaba siendo explotado al

cien por ciento, pero siempre fue para mí injusto, por más que tuvieran ellos una buena intención. Me inquieta por sobre todo sentir que estas injusticias finalmente sirvieron al propósito de hacer de mí una mejor estudiante, me motivaron a esforzarme más, pero muchas veces con sufrimiento y alto costo personal o motivada por la competencia y no el anhelo de crecimiento personal. Sin embargo, es en parte esta misma incomodidad la que me hace perseguir un cambio en lo que hasta ahora siento ha sido una influencia perjudicial, una que, como expresa Van Manen (1998), reproduce una carga.

Al comienzo de mi relato de enseñanza y aprendizaje me enfoco significativamente en lo que yo afecté a los estudiantes con los que tuve la oportunidad de interactuar durante mis prácticas en mi proceso de formación, pero hacia el final, me encontré con la influencia de ellos y ellas en mí. En palabras de Van Manen (1998), “En cuanto [los profesores que empiezan] empiecen a vivir y a actuar como verdaderos profesores con los niños, pueden verse «afectados» por ellos de una forma que difícilmente podían prever.” (p. 40).

La experiencia de lo vivido junto a Edward me afectó en una de las formas más positivas y gratificantes que he hallado en mi formación. En tiempos en que los docentes estamos bajo las presiones de las pruebas estandarizadas y todo tiempo se nos hace corto, Edward me hizo volver a pensar sobre aquello que pude estar dejando de lado: lo que él necesitaba como persona-estudiante. Para Van Manen (1998), aquello que “nos emplaza a escuchar las necesidades del niño” (p. 41) es la inclinación pedagógica, la que nos conmina a actuar buscando aquello que será lo mejor y más adecuado para su bien. Gracias a esto tuve la oportunidad de realmente comenzar a ver que *su bien* no era lo que yo considerara *bien* exclusivamente. Aunque yo pueda aportar en esa noción, debo pensar que su bien se encuentra en lo que el o la estudiante que encuentro es. El bien que yo puedo hacer será entregar y ayudar a ver, con “el más tierno cuidado” (Greene, 1995, p. 113), la manera en que quiere llegar a ser.

Ahondar en las interacciones en el aula poniendo énfasis en la interacción requiere reconocer a la escuela como un espacio de socialización en el que se transmiten y reproducen roles predeterminados y jerarquizados (Díaz, 2003). De acuerdo con esta autora, es fundamental tener en cuenta que esta transmisión no se hace solo a través de contenidos

expresamente, sino también a través de las prácticas cotidianas. Son estas prácticas; las que ejecuté a diario en el aula muchas veces sin tener consciencia de ellas, de sus bases ni sus posibles consecuencias en los y las estudiantes, las que esta experiencia me llevó a revisar y apuntar a cambiar; las que no son parte de los contenidos curriculares ni de la manera de abordarlos, sino del vínculo que trasciende a estas dimensiones de la labor.

Es justamente en esta parte donde encuentro que el antes mencionado *bien* que puedo entregar se encuentra en línea con aquello que Arendt (1996) concibe para definir la educación como “el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable.” (p. 208), es decir, ser capaz de presentar progresivamente el mundo al que los estudiantes llegan como nuevos, para que así puedan habitarlo e ir brindando las herramientas para renovar; para cambiar aquello que no les hace sentido.

Al mover mi enfoque al vínculo, logré atisbar la fuerza de la masa que me llevó a concebirme como un mero rol dentro del aula y con mis estudiantes. A pesar de todos los procesos de autoreflexión y de compartir con mis pares y profesores en el curso de mi formación pedagógica, la inercia me tomó y a pesar sí pude notarlo. Por supuesto, sin esos momentos la reflexión presente ni siquiera tendría lugar, pero me mostró lo fácil y a la vez poderoso que resulta quedarse *sumergidos* en la realidad social que se nos impone (Greene, 1995).

Pasar a pensar mi lugar y mi labor junto a mis estudiantes vuelve mi acción de nuevo al propósito pedagógico; al bien y al cuidado, siguiendo la invitación de Greene (1995) a los docentes a “hacer un esfuerzo continuo y deliberado para darse cuenta de que ningún rol puede abarcar su personalidad” (p. 89). Es importante señalar, sin embargo, que esto no implica en ningún caso mirar mi influencia como ilimitada y super poderosa en la vida de los estudiantes con los que interactúo. Al contrario, es reconocer, por una parte, el alcance de esta influencia y los límites de mi propia acción en un contexto real de sala de clases y, por otro, que el conocimiento que tengo de mis estudiantes tampoco es omnisciente y sus subjetividades (y la mía) no están acabadas.

Finalmente, en este enfoque de la interacción como motor de la acción pedagógica, se pone de relevancia la naturaleza diversa de las subjetividades e intersubjetividades que se ponen en juego en el aula. Al comienzo de mi experiencia, la interpretación sobre mi propia afinidad en favor de algunos estudiantes partía de la dualidad hombre/mujer. A medida en que el problema comienza a configurarse en su dimensión pedagógica, se volvió necesario comenzar a alejarme de un paradigma que solo constriñe mi mirada al momento de buscar comprenderlo y abordarlo. Distanciarse de él no es fácil, lo pude apreciar en lo complicado que fue personalmente referirme lingüísticamente a Edward.

Como individuos cuya subjetividad se encuentra atravesada por nuestros contextos, los docentes hemos sido socializados ya por el sistema escolar y la sociedad como hombres o mujeres, de igual forma lo han sido nuestros estudiantes. Estas concepciones, de acuerdo a Tomé y Graña (como se cita en Castillo y Gamboa, 2013) si no son cuestionadas, solo se refuerzan. La cuestión se encontró para mí en buscar el vínculo a través de la valoración de la diferencia y diversidad de características como humanas y no inmanentes, para así, como nos propone Greene (1995) “hallar el modo de preparar a los individuos para elegir por sí mismos de forma inteligente y auténtica” (p. 90).

## **7. Conclusiones y Aprendizajes Vividos**

Este trabajo, siguiendo la línea de la metodología narrativa, intenta aportar al crecimiento del saber docente compartido a través del análisis reflexivo de relatos. A su vez, apunto con él a transformar mis prácticas individuales en el aula, dando énfasis al reconocimiento de mis limitaciones y potencialidades como docente, así como también a desarrollar una postura crítica frente al paradigma que busca la estandarización del sistema educativo y la mecanización de la labor educativa. Es fundamental para este proceso y para el mejoramiento de las prácticas docentes desechar la culpa personal o cualquier salida que obvie el problema de fondo y, en su lugar, tomar responsabilidad a través del análisis y la reflexión crítica de las prácticas educativas.

La labor orientada a la justicia y la promoción de un trato equitativo no debe dejar sin cuestionar las diferencias y discriminaciones de las que actualmente participamos. Examinar

mi acción, su alcance y límites es imperativo para alcanzar una educación que impulse la autonomía y democracia plenas, reconociendo en los estudiantes sujetos son capaces de incorporar aquello que consideran valioso y constructivo de la herencia cultural que se les entrega en la escuela, pero también de abandonar aquello que no. Para esto, vernos en el aula como personas diversas va más allá de darnos cuenta de nuestras diferencias, va hacia la comprensión de esa diferencia como opción o condición válida y valiosa de vivir y participar en la educación.

Uno de mis objetivos previos a comenzar mi práctica profesional este año fue el develarme como una persona frente a mis estudiantes. Si bien siento que no pude alcanzar totalmente ese objetivo durante el semestre, volver sobre mi experiencia mientras estaba ocurriendo me ayudó a hacerlo frente a mí. Insistir en lo que me interesaba contar, pensarlo de forma individual, pensarlo con mis compañeros y profesores, narrarlo una y más veces y revisándolo nuevamente a la luz de la nueva experiencia y aprendizaje fue fundamental para encontrar el sentido que tiene para mí la educación como proceso de interacción entre los mayores y los nuevos, aquellos para quienes mediamos el mundo.

Siento que muchas veces y a diario podría olvidarme de esto, cuando tenga que desarrollar una evaluación con la que no estoy de acuerdo, cuando tenga que revisar más evaluaciones de las que me siento capaz, o cuando un problema de la sala me supere, pero el sentido estará ahí, no como un “eslogan o abstracción” como dice Greene (1995, p. 89), sino como la invitación a volver a mirar lo que estoy viviendo con ellos y ellas. Greene (1995) me ayuda a pensar en este apartado cuando señala:

“Conociendo a sus alumnos de forma incompleta, con la misma inseguridad que tiene respecto a sí mismo, el profesor sólo puede esforzarse en encontrarse con sus alumnos sin objetivizarles, sólo puede actuar para ayudarles, como seres autónomos, a elegir por sí mismos.” (p. 94).

Dejarme absorber por mi “rol” con objetivos externos a la experiencia me hizo perder el foco en ellos y en mí misma, apartándome de aquello que es hasta ahora para mí lo más esencial y preciado de mi labor y formación: la relación viva con ellas y ellos. Asimismo, el



desafío que cruzó e impulsó este trabajo de manera particular es la separación que sentí debía realizar entre mi vida fuera y dentro del aula para cambiar aquello que quería cambiar. Esta no se trató de separar mi ser en dos; mi vida normal y mi vida docente, jugando la ficción de que estas no se alimentan mutuamente, sino de admitir y reconocer, en primer lugar, que aquello que ya viví y me condujo a observar e interpretar la realidad de una forma determinada no puede ser alterado, pero sí entendido bajo sus circunstancias específicas y, en segundo lugar, que esto tiene plenas posibilidades de transformarse en el futuro, manteniendo la mirada en la responsabilidad y el propósito que guía mi acción pedagógica y la reflexión constante para así acercarme a una labor más justa para mis estudiantes.

## Referencias

- Arendt, H. (1996). La crisis en la Educación. En *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona. *Península* (p. 185-208).
- Castillo, M., y Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), pp. 1-16.
- Contreras, J. (2013). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. En *Conferencia presentada en 23ª Jornadas Internacionales de Educación: Puentes entre saberes, prácticas y valores en la escuela*, pp. 23-25.
- De Lauretis, T. (2001). Repensando el cine de mujeres: teoría estética y teoría feminista. M. Navarro y C. Stimpson (comps.). *Nuevas Direcciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Díaz, A. (2003). Educación y género. *Colección Pedagógica Universitaria*, 40, pp. 1-8.
- Freire, P. (1994). Cuarta carta: De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas. En *Cartas a quien pretende enseñar* (pp. 75-85). Siglo XXI.
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *RMIE*, 8(19), pp. 733-758.
- Greene, M. (1995). El profesor como extranjero. En *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 81-130).
- Hernández, F. H. H., y Aberasturi Apraiz, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 2014, 24, pp. 133-144.
- Van Manen, M. (1998). El concepto de pedagogía. En *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (pp. 29-51). Barcelona, España: Paidós.