



FACULTAD DE
**FILOSOFÍA Y
HUMANIDADES**
UNIVERSIDAD DE CHILE

**CUESTIONAMIENTOS DE UNA DOCENTE EN FORMACIÓN:
¿Podrá, la didáctica de la pregunta, ser potenciada por un vínculo de amistad?**

Seminario para optar al título de
Profesora de Educación Media en Biología y Química

María Esperanza Arriagada

Profesor guía: Mauricio Núñez Rojas

3 de enero de 2023 Santiago – Chile

*“Decir amistad es decir entendimiento
cabal, confianza rápida y larga memoria;
es decir, fidelidad”*

Gabriela Mistral

Agradecimientos

A mis primeros docentes, María Inés, mi madre, y Nelson, mi padre, que me enseñaron gran parte de las cosas que me hacen ser quien soy hoy en día. Por aconsejarme en cada decisión que he tomado en la vida y por inspirarme a estudiar esta hermosa carrera.

A mi mejor amiga, Tatiana, quien me acompañó durante todos estos años de carrera, por las risas, por los llantos y por tener el privilegio de compatibilizar nuestros pensamientos sobre la vida.

A mi amor, Álvaro, por impulsarme a ser mejor persona cada día, por animarme cuando era necesario, prepararme almuerzo mientras debía planificar mis clases y ser mi refugio siempre.

Les amo.

Resumen

Durante toda mi vida escolar percibí la figura de mis docentes como personas con un grado de superioridad ante mí, sin embargo, al enfrentarme al ejercicio docente, siendo una docente en formación muy joven, me surgieron cuestionamientos respecto al tipo de interacción entre mis estudiantes y yo. Es por eso que realicé un autoestudio de mi práctica profesional con 1° medio en un colegio particular subvencionado del sector sur-oriente de la región Metropolitana de Santiago, del cual emergió la posibilidad de entablar una amistad con los/as estudiantes.

Luego de reflexionar respecto de esta alternativa, planteo que un aula de amistad es un espacio propicio para la didáctica de la pregunta, puesto que es un lugar en que todos/as quienes participan de la interacción dialógica son iguales en el hambre de saber, iguales en asombro y en curiosidad. Creo que espacios como éste permitirán erradicar la pedagogía de la respuesta.

Palabras claves: Didáctica de la pregunta, interacción dialógica, pedagogía de la pregunta, amistad, autoestudio.

Abstracts

Throughout my school life I perceived the figure of my teachers as people with a degree of superiority over me, however, when facing the teaching exercise, being a very young teacher in training, questions arose regarding the type of interaction between my students and I. That is why I carried out a self-study of my professional practice with 1st grade at a subsidized private school in the south-eastern sector of the Metropolitan Region of Santiago, from which the possibility of establishing a friendship with the students emerged.

After reflecting on this alternative, I propose that a classroom of friendship is a propitious space for the didactics of the question, since it is a place where all those who participate in the dialogic interaction are equal in their hunger to know, equal in wonder and curiosity. I believe that spaces like this will allow us to eradicate the pedagogy of the response.

Keywords: Didactics of the question, dialogical interaction, pedagogy of the question, friendship, self-study.

Índice

Agradecimientos	3
Resumen.....	4
Introducción	6
Marco teórico	8
Marco metodológico	12
Resultados	14
Análisis de resultados	19
¿Con qué me quedo de este autoestudio?	23
Referencias.....	25

Introducción

Desde el inicio de mi vida escolar percibí a mis profesores/as como personas que estaban en un nivel jerárquico superior al mío. Al entrar a estudiar pedagogía, se me intentó cambiar esta imagen, transmitiendo que el protagonismo debe estar en nuestros/as estudiantes, sin embargo, bajo la alfombra seguía estando la idea de que los/as docentes somos el adulto responsable en sala y por ende, la autoridad.

Resulta complicado ejercer como docente cuando se tienen estas confusiones respecto al rol que cumplimos en el aula, sobre todo siendo una profesora en formación muy joven. La transición de ser estudiante universitaria a docente puede ser abrumadora cuando se tienen dudas e inseguridades.

En este informe presentaré el autoestudio realizado durante mi práctica profesional en un colegio particular subvencionado del sector sur-oriente de la Región Metropolitana de Santiago, con 1° medio en las asignaturas de biología y química. Mostraré mediante una narración la reflexión constante que se va dando durante el proceso, cómo se fueron dando las interacciones entre mis estudiantes y yo y los cuestionamientos que surgían del propio ejercicio docente.

Por otro lado, busco explicar ¿cómo influye la edad que proyecto en la manera en que se dirigen hacia mí los/as estudiantes?, ya que al aparentar menor edad que la que realmente tengo, esto puede interferir en la relación estudiante-profesora, de modo que quiero investigar si esta corta brecha etaria da indicios de que puedo entablar una amistad con mis estudiantes.

Un aula que tiene como cimiento la amistad propiciaría un espacio óptimo para la didáctica de la pregunta, puesto que de esta manera se potenciaría una interacción dialógica igualitaria con apertura, acogida y como dice Gabriela Mistral, con entendimiento cabal entre los sujetos que participen de ella.

La didáctica de la pregunta surge del deseo genuino de aprender del otro y con el otro, de aprender de su historia, por lo que las preguntas brotan naturalmente de ese afán por el conocimiento.

En esta narrativa comparto mis cuestionamientos y pongo en práctica, conmigo misma la didáctica de la pregunta, comparto mis reflexiones y mis aprendizajes, todo con el fin de responder a la pregunta: ¿Cómo se relaciona la didáctica de la pregunta con las interacciones que ocurren entre estudiantes y la docente?

Marco teórico

Durante la etapa escolar me vi envuelta en un sistema educativo que solo me transmitía conocimientos. Freire (2005) se refiere a esto como educación bancaria en su libro "La pedagogía del oprimido".

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos, que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos (p. 52).

¿Cómo no sentirme identificada? Justamente se me enseñó cómo responder a preguntas estandarizadas, se me enseñó a memorizar, a repetir. Huarte (2014) ejemplifica esto con cuatro preguntas que se realizan para abrir la Pascua judía, estas son preguntas establecidas que realizan los niños, que se repiten idénticamente cada año, para cumplir con el mandato bíblico:” Y será que, cuando te preguntare tu hijo el día de mañana diciendo, “¿Qué es esto?”, le dirás: Con mano fuerte nos sacó Dios de Egipto de la casa de la esclavitud“ (Éxodo, XIII, 14).

Me sumergí en una educación en que las preguntas solo podían responderse correctamente, un sistema de preguntas burocratizadas pues se fomentaba una pedagogía de la respuesta. Al respecto, Freire y Faúndez (1986) señalan:

La burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombro y sin preguntas. Así, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. [...] Para dimensionar esa burocratización de la pregunta basta con mirar

los textos que se utilizan. Las preguntas son preguntas que ya traen incluida la respuesta [...] (p. 76)

Todo lo anterior, Freire y Faúndez (1986) dirían que causa la castración de la curiosidad, ya que en la enseñanza el énfasis está en la respuesta y no en la pregunta que pueda hacer el estudiante, es decir, el educando responde precisamente lo que el docente quiere, una verdad única y absoluta, sin espacio a cuestionamientos ni al asombro.

Mentiría si dijera que en algún momento un docente me prohibió hacer preguntas. En mi caso la castración no se logró del todo, pues no llegó al punto de coartarme de preguntar, supongo que mis profesores fueron muy conscientes de que “no hay preguntas estúpidas” como dijo Sagan (1997). Mis docentes solían tomar ideas que daba en clase y complementarlas con las de mis compañeros/as en caso que no respondiera lo que esperaban, o cuando quería preguntar algo que me daba vergüenza decir en voz alta, los/as llamaba a mi puesto, o bien, me dirigía hacia ellos/as para hacerlo en privado y la respuesta siempre fue gentil, lo que permitió que siguiera preguntando.

Es por eso que Freire y Faúndez (1986), proponen la pedagogía de la pregunta, absolutamente opuesta a la pedagogía de la respuesta, esta vez enfocada en la curiosidad y el asombro.

Es difícil que un estudiante se cuestione, si el aula no se transforma en un contexto prestado (Freire y Faúndez, 1986), en otras palabras, que el aula se llene de situaciones propicias para el asombro de lo nuevo. Un contexto prestado es, en sí, un contexto distinto al conocido, que se

vuelve interesante de descubrir, un contexto del que se quiere aprender porque es sorprendente y asombroso. De igual manera, para que se den preguntas auténticas, debe existir la auténtica necesidad de saber eso nuevo, porque es curioso para el estudiante (Sagan, 1997).

Es así que, retomando la idea de pedagogía de la pregunta, ahora como docente en formación, me encuentro en la otra cara de la moneda, ahora soy yo quien debe propiciar los espacios de diálogo y de asombro.

En la interacción dialógica entre estudiante-docente ocurren distintos tipos de relaciones interpersonales, incluso la amistad. La amistad es un tema controversial en educación, puesto que existen autores como Jover (1991) que plantea la incompatibilidad de la amistad y la educación, en tres aspectos:

- *Psicológico*: Respecto a éste, Jover alude a la diferencia etaria entre docente y estudiante, lo que supone una divergencia de intereses y aficiones entre los mismos.
- *Situacional*: Jover afirma que como la amistad genera una predilección por alguien, es inadmisibles en educación, puesto que en un aula, no se puede mostrar preferencia por unos/as que por otros/as. No obstante, la amistad es única entre dos individuos, pero no excluyente a otros (Romero-Iribas y Martínez-Priego, 2011), es decir, no por ser amigo/a de alguien quiere decir que no se pueda entablar una amistad con alguien más.
- *Conceptual*: Señala que la relación educativa es asimétrica, complementaria y de dependencia, mientras que la amistad es una relación simétrica entre iguales, individuos en el mismo nivel, haciéndolas excluyentes una de la otra. A esto, Aristóteles (1985), contraargumenta que puede existir una relación asimétrica entre amigos, por lo que estas

personas desiguales puedan generar una amistad es que potencialmente se igualen. Asimismo, Cicerón (1996) menciona que la amistad no consiste en que la igualdad entre amigos/as se dé por el rango de cada quien o por las cualidades de cada uno/a, sino que se igualen en el amor, lo que permite que se sitúe en el mismo nivel, ambos se aman entre sí, pagándose con la misma moneda.

A raíz de estas interacciones es que entra en juego la didáctica de la pregunta, la cual defino como la planificación de encuentros didácticos mediados por preguntas entre estudiantes y docente, en que se produce un diálogo en que emergen preguntas auténticas de ambas partes. Ocurre un encuentro en que existe curiosidad y asombro por los contextos prestados, por lo que la pregunta se comporta como dispositivo didáctico (Vargas y Guachetá, 2012) que potencia el diálogo. La didáctica de la pregunta no debe confundirse con la pregunta en la didáctica, puesto que pueden planificarse preguntas para incorporar en clases, lo que sería la pregunta como estrategia didáctica o recurso didáctico (Van de Velde, 2014), sin embargo, la didáctica de la pregunta es el acto de planificar, propiciar el encuentro dialógico y la reflexión próxima al encuentro, en que se decide cómo actuar luego de este acontecimiento.

Es en este contexto en que surgen acontecimientos didácticos (Behares, 2006), los cuales son aquellos que rompen con lo cotidiano en la interacción y generan una transformación en la relación de los sujetos.

Como mencionan Freire y Faúndez (1986), los/as docentes debemos enseñarles a nuestros/as estudiantes a preguntar, pero, ¿cómo puedo enseñar algo que no sé? Antes de

enseñarles a mis estudiantes, debo aprender a preguntar y a su vez, aprender a preguntarme. Mas, antes que todo, aprender a pensar.

Por todo lo anterior, debo ser un modelo de persona pensante para mis estudiantes, una persona que hace visible sus cuestionamientos y que toma tiempo para reflexionar sobre su actuar (Perkins, 2003).

Marco metodológico

La siguiente investigación se realizó en el contexto del curso del nivel de primero medio de un colegio del sector sur-oriente de la Región Metropolitana de Santiago, durante la práctica profesional realizada en el segundo semestre de 2022.

Es relevante destacar a mi profesora guía, quien me acompañó durante este proceso, me aconsejó en las actividades planificadas para el curso y fue partícipe de la interacción que se dió con el grupo de estudiantes.

Específicamente, la investigación se fundamentará en la metodología del self study o autoestudio, el cual permite hacer una investigación de la propia práctica (Dinkleman, 2003). En mi caso, haré un estudio de mi práctica profesional docente, tanto en biología como en química con primero medio, con el propósito de revelar la relación real que existe entre la enseñanza acerca de la enseñanza y el aprendizaje que se genera al enseñar (Loughran, 2007).

De esta manera, como investigadora, puedo incluirme en la investigación y, por supuesto, en los resultados de la misma (Clavijo, 2016). Connelly y Clandinin (2007) distinguen entre el conocimiento que los/as docentes poseen y aquel que se adquiere mediante la práctica.

Precisamente eso es lo que he querido estudiar en esta investigación, por lo cual recogí datos de las preguntas que me fueron surgiendo en clases y que anotaba en mi cuaderno de práctica, las notas de audio sobre mis apreciaciones de las clases para construir mi propia narrativa docente, en que se expresan los sentires experimentados en la práctica profesional y las decisiones que se tomaron en el transcurso de la misma gracias a los cuestionamientos que surgieron, tanto aquellos que había registrado como aquellos pensamientos que no estaban plasmados por escrito con anterioridad.

Luego de ello, y para el análisis de este relato, fue esencial disponerme a mirar con otros ojos la práctica, ir más allá de lo obvio, evitando pasar por alto las oportunidades para pensar (Perkins et. al, 2000; Perkins y Tishman, 2001). Si bien investigaciones de Perkins y otros autores señalan que generalmente, las personas son indiferentes a situaciones en que se propicia el pensamiento (Perkins, 2003), esta vez quiero romper con esa generalización y tomar esta oportunidad reflexiva.

Finalmente, establecí una categorización de las preguntas que surgieron durante el proceso de la práctica profesional con motivo de ayudar en el análisis de los resultados.

Resultados

Crisálidas

Cuando me enteré que me tocaría hacerle clases a 1° medio, me emocioné mucho, porque el año anterior, había podido compartir con ellos/as. Sin embargo, mientras más se acercaba el día para volver a verlos, me empecé a cuestionar, ¿se acordarán de mí?, ¿cómo reaccionarán al verme otra vez? Al llegar el primer día, un grupo de jóvenes se me acercó diciendo que se acordaban de mí, me puse nerviosa, porque recordaba que esas niñas me miraban juzgándome, pero esta vez expresaron su alegría por verme y porque les hiciera clases este semestre.

Al pasar las semanas, me fui dando cuenta de que las caritas que creía conocer, habían cambiado mucho de un año a otro. Había grupos distintos de amigos/as, se comportaban diferente, en general era un curso mucho más extrovertido que antes, pues solían hablar casi susurrando, mientras que ahora hasta gritaban de un extremo a otro del laboratorio.

Cuando me tocó implementar por primera vez, estaba muy nerviosa, se notaba en mi voz, temblorosa y bajita. Estaba tan concentrada en lo que debía hacer o decir, que olvidé que me estaba relacionando por primera vez con estas pequeñas crisálidas¹. Sin quererlo puse una barrera, olvidé observarlas, olvidé escucharlas.

En el transcurso de la clase, el nerviosismo se fue desvaneciendo y los/as estudiantes empezaron a hacer preguntas, preguntas que no siempre tenían relación con la clase, esto me

¹ Les llamo crisálidas de manera metafórica a este nuevo grupo de estudiantes, relacionando la metamorfosis y el proceso de madurez que vive un ser humano durante la adolescencia.

motivó muchísimo, sin embargo debía re-encauzar el tema constantemente para no perder el hilo de la clase.

Al fin de ese primer día, mi profesora guía me aconsejó que no siempre debía poner atención a todas las preguntas que hicieran, porque podía ocurrir que la clase se desviara del objetivo que tenía. Comencé a discutir con mis pensamientos, por un lado quería tomar los consejos de mi profesora, pero por otro quería seguir escuchando todas las preguntas que quisieran hacer las crisálidas...¿qué hacer en las siguientes clases para escucharles sin perder el objetivo?

Fueron pasando las semanas y mi profesora guía me informó que estaría fuera de Santiago por una semana porque debía acompañar a su curso a su gira de estudio. Para mí no fue gran problema, pues ya no sentía el nerviosismo del principio.

El jueves de esa semana, tenía clases de química con 1° medio, los/as estudiantes debían resolver dos ejercicios de cálculos estequiométricos, por lo que les estaba dando un ejemplo de cómo hacerlo. Les pedí que sacaran sus cuadernos, dejaran sus celulares de lado durante la explicación y que se dispusieran a escuchar unos minutos. Todo partió muy bien, estaban participando del desarrollo del ejercicio, calculaban valores en sus calculadoras y me los decían para anotarlos, además de deducir cómo continuar resolviéndolo. Pero ocurría que mientras algunos/as respondían, otros/as conversaban entre sí, revisaban redes sociales, se tomaban fotos, etc. Les llamé la atención una vez, dos veces, tres veces, pero pasaban cinco segundos y volvían a comportarse de la misma forma. Mientras le llamaba la atención a un grupo, otro se dispersaba. Llamaba la atención al curso completo y pasaba exactamente lo mismo. Quedaban 30 minutos de clase y aún no terminábamos el primer ejercicio y tampoco parecía que lo lograríamos terminar, pues la dinámica se repetía una y otra vez.

Sentía que estaba perdiendo el interés de los/as estudiantes y empezaron a surgir comentarios como "profe, no hagamos nada", "profe, estamos cansados", a lo que les respondí: "terminemos este ejercicio y listo", pero siguieron ignorándome. Les pregunté, una, dos, tres veces si alguien estaba escuchándome y no recibí respuestas.

Empecé a preguntarme ¿qué hago ahora?, ¿cómo hago para motivarles? Me sentía frustrada, sentía que todo lo que había planificado no estaba sirviendo de nada, que estaba perdiendo mi tiempo y mi energía en algo que era absolutamente insignificante para mis estudiantes. Tenía un nudo en la garganta, estaba aguantando las ganas de llorar, no quería que vieran cuán frustrada estaba. Me sentí vulnerable e inexperta, me sentí incapaz.

Cedí y comencé a guardar plumones, cerré mi computador y apagué el proyector. De pronto se empezó a oír un murmullo, decían: "Algo le pasa a la profe, está guardando las cosas", mientras pensaba: "¿Mi clase estuvo fome?, ¿qué estrategia habría funcionado mejor en vez de analogías?, ¿por qué los/as estudiantes no responden bien ante esta estrategia si la literatura la recomienda para abordar el contenido de estequiometría?". Se hizo un silencio que nunca había escuchado en otra clase, tomé agua para evitar llorar y les dije algo similar a: "Entiendo que la química no les importe, entiendo que estén cansados/as, pero es fome que esté parada frente a la pizarra haciendo todo lo posible, gastando mucha energía y desgastando mi voz tratando de explicarles algo, que, ni siquiera, escuchan ". El silencio continuó unos minutos más, por lo que decidí cerrar la clase ahí y comenzaron a arreglar sus cosas para salir. Cuando se estaban yendo, una estudiante se me acercó y dijo: "Profe, no nos odie, somos niños".

Esa última frase sigue dando vuelta por mi cabeza como si me la hubieran dicho ayer, y es que ¿cómo reaccionar a esa frase?, claramente no los odio y, sí, son "niños", son crisálidas, les falta madurar, les queda un largo proceso de metamorfosis, pero aún así no dejaba de sentirme frustrada. Luego de que todos/as se fueron del laboratorio, lloré y comencé a cuestionarme, ¿cómo darme cuenta de que la clase no está funcionando? ¿A qué debo poner atención en las siguientes clases?

Estaba triste, ¿los/as docentes tenemos permitido sentirnos así?, ¿cómo desvincular ese sentimiento, y otros, al hacer clases?, ¿debo desvincularlos? Es difícil y me sentía hipócrita al ocultar esa vulnerabilidad ante mis estudiantes, porque siempre quise que se mostraran tal y como son conmigo, pero yo no lo estaba haciendo. Sentí, también, que más allá del desinterés que tenían frente a la clase de química, el desinterés era hacia mí. Me sentía ignorada, me faltaban el respeto al hablar todos/as al mismo tiempo, al preferir mirar su teléfono que comunicarse con sus compañeros/as o conmigo. Nuevamente me surgieron preguntas como ¿cómo tratar con estudiantes irrespetuosos?, ¿de dónde provienen esas actitudes?, ¿cómo evito tomarme personal esos actos? Mi creatividad se vio coartada debido a esto, no se me ocurría cómo continuar planificando cada encuentro con el curso, porque se me dificultaba separar dicha frustración de la experiencia de aula que estaba teniendo. Cuando me enfrentaba a hacer el diseño de aula, mi mente me jugaba una mala pasada, pensaba: “¿para qué esforzarme en pensar actividades constructivistas si no han funcionado hasta ahora?” El pasar de las semanas resultaba en una lucha constante, se estaba volviendo agotador pensar en actividades en que el enfoque estuviera en los/as estudiantes, porque estos/as no quieren ser los protagonistas de su propio aprendizaje, no quieren aprender, no

le ven el sentido y tampoco tienen el mínimo de disposición que se necesita para ello. Por otro lado, estaba presionada por cumplir con los objetivos de aprendizaje que se me habían asignado, estaba obligada a abordar los contenidos, cueste lo que cueste, por lo que decidí olvidarme del constructivismo, actuando en contra de mis ideales como docente.

Esperando obtener algunas respuestas, realicé una actividad en la asignatura de orientación en que los/as estudiantes debían escribir, en notas adhesivas, acciones que realizan sus compañeros/as que los vuelven personas respetuosas y luego debían asignarle esas acciones a algún compañero/a. Una vez distribuidas las notas adhesivas, las fui leyendo y al terminar les pregunté: “¿Se sienten identificados con estas notas?”, a lo que respondieron que no, porque solo en algunas ocasiones se comportan respetuosamente, y que eso se repite con sus familias y con sus profesores/as.

Luego de esa actividad, comprendí que estos estudiantes no se habían cuestionado anteriormente sobre la importancia del respeto. Tampoco tenían claridad de las consecuencias que trae, en las personas que nos rodean, el actuar irrespetuosamente porque nunca se pusieron en el lugar del otro.

Pasaron los días y llegó la última clase que tendría con ese grupo. Ese día no estaba mi profesora guía, pues se encontraba con licencia médica y tampoco había otro profesor, por lo que consideré que sería una instancia más privada con ellos/as para conversar sobre el proceso que vivimos. Mi objetivo principal era dar respuesta a una pregunta que me tenía intranquila: “¿Cómo obtener su respeto cuando se comportan de esa manera conmigo?” Para ello, les hice la pregunta: “¿Cómo se sintieron en clases conmigo?” A lo que respondieron que tenían confianza y que, por

lo tanto, se sentían más libres. Una estudiante dijo: "Con otros profesores no nos portamos así, porque nos dan miedo, sentimos que con usted podemos ser amigos". No les respondí nada, solo quería que se expresaran, pero me causó curiosidad ese comentario, porque me estaba respondiendo, sin quererlo, a una de las preguntas que me había hecho ¿cómo ganarme su respeto?... haciendo que me tengan miedo, y, por otro lado, ¿puedo ser amiga de mis estudiantes?, lo considero absolutamente inadecuado. Por otro lado, creo que puede haberles confundido la corta brecha etaria entre ellos/as y yo. Supongo que eso les hizo pensar que pudiéramos entablar una amistad. Esta situación puede repetirse en el futuro, por ende debo cuestionarme ¿cómo influye mi edad en la manera en que se dirigen hacia mí los/as estudiantes?

Otro estudiante me dijo: "Profe, debería ser más pesada, porque es la única forma de que pongamos atención", reafirmando la idea de que deberían temerle a los/as docentes.

Semanas después de ocurrido esto último, me sigue surgiendo la duda ¿cómo cambiar la percepción de que los/as docentes debemos infligir temor para que los/as estudiantes nos respeten?

Análisis de resultados

A continuación muestro una tabla con la categorización de las preguntas de elaboración propia que surgieron en la narrativa.

Tabla 1. Categorización de preguntas presentes en el relato.

Tipo de pregunta	Características de la pregunta	Resultados
Pregunta con motivo didáctico	Permiten tomar una decisión didáctica luego de la reflexión.	<p>¿Qué hacer en las siguientes clases para escucharles sin perder el objetivo?</p> <p>¿Cómo hago para motivarles?</p> <p>¿Qué estrategia habría funcionado mejor en vez de analogías?</p> <p>¿Por qué los/as estudiantes no responden bien ante esta estrategia si la literatura la recomienda para abordar el contenido de estequiometría?</p> <p>¿Cómo darme cuenta de que la clase no está funcionando?</p> <p>¿A qué debo poner atención en las siguientes clases?</p>
Preguntas que buscan aprendizaje pedagógico	Cuestionan situaciones que propician un aprendizaje pedagógico para el futuro.	<p>¿Cómo obtener su respeto cuando se comportan de esa manera conmigo?</p> <p>¿Cómo evito tomarme personal esos actos?</p> <p>¿Cómo ganarme su respeto?</p> <p>¿Cómo influye mi edad en la manera en que se dirigen hacia mí los/as estudiantes?</p> <p>¿Cómo cambiar la percepción de que los/as docentes debemos infligir temor para que los/as estudiantes nos respeten?</p> <p>¿Cómo tratar con estudiantes irrespetuosos?</p>
Preguntas de auto-cuestionamiento	Cuestionan el propio actuar docente.	<p>¿Qué hago ahora?</p> <p>¿Mi clase estuvo fome?</p> <p>¿Cómo reaccionar a esa frase?</p> <p>¿Los/as docentes tenemos permitido sentirnos así?</p> <p>¿Cómo desvincular ese sentimiento, y otros, al hacer clases?, ¿debo desvincularlos?</p>
Preguntas que cuestionan a otros	Cuestionan el actuar de sujetos distintos de la docente.	<p>¿Se acordarán de mí?,</p> <p>¿Cómo reaccionarán al verme otra vez?</p> <p>¿De dónde provienen esas actitudes?</p>
Preguntas de cuestionamiento autocomplaciente	Surgen ante situaciones de crisis en el aula.	<p>¿Para qué esforzarme en pensar actividades constructivistas si no han funcionado hasta ahora?</p>

En primera instancia quiero señalar que el análisis tendrá mayor énfasis en el relato, por lo que la clasificación de las preguntas es únicamente para simplificar la lectura de este y evitar la redundancia.

Observando la narración, es evidente que no se dió un espacio propicio para la didáctica de la pregunta entre mis estudiantes y yo, sin embargo el proceso de la elaboración misma del relato fue el más claro ejemplo de la didáctica de la pregunta. Fuí estudiante y maestra a la vez, ya que fui quien planificó cada encuentro con mis sentimientos y quien pudo tomar decisiones luego de ellos. Fueron surgiendo preguntas auténticas (Sagan, 1997) al enfrentarme al contexto prestado de mis estudiantes. Gracias a ello brotan las preguntas con motivo didáctico, de autocuestionamiento, preguntas que cuestionan el actuar de mis estudiantes, preguntas que dejan un aprendizaje pedagógico y también preguntas de autocomplacencia. A su vez, durante este proceso, se fue dando lo que Freire y Faúndez (1986) llaman pedagogía de la pregunta, puesto que la mera curiosidad por este contexto nuevo, fue impulsando las ganas de saber y de preguntarme.

Al inicio del relato expreso que al estar muy concentrada en hacer la clase, *sin quererlo puse una barrera, olvidé observarlas, olvidé escucharlas*. Esta primera aproximación entre contextos prestados era fundamental para formar los cimientos de la interacción dialógica, sin embargo, este cimiento fue débil, lo cual justifica los sucesos que fueron ocurriendo próximamente. Es interesante cómo la interacción estudiantes-docente es tan decidora de la dinámica educativa que se dará. En este caso se observa una relación confusa, que para mí era asimétrica, como en la mayoría de las salas de clase chilenas, sin embargo, las preguntas que me

hago sobre la manera que tienen los/as estudiantes de referirse a mí, esbozan dudas respecto de esta percepción de asimetría entre ellos/as y yo.

Una estudiante me hizo saber que percibía una amistad entre nosotras, lo cual me hizo cuestionarme la ética de ello. En un principio, tajantemente dije que esta amistad era absolutamente inadecuada, precisamente por la diferencia de intereses entre ellos/as y yo y la madurez propia de la edad de mis estudiantes, además de la imposibilidad de mostrar preferencia entre un estudiante y otro (Jover, 1991). No obstante, como mencionan autores como Romero-Iribas y Martínez-Priego (2011), la amistad no tiene que ser excluyente, es decir, se podría ser amigo/a de nuestros/as estudiantes, formando una relación única con cada cual. A su vez, Aristóteles (1985), expresa que en la asimetría entre individuos existe la riqueza de que potencialmente se igualen, muy relacionado con lo que esperamos como docentes, que nuestros/as estudiantes nos igualen, e incluso, superen en el saber. También Cicerón (1996) habla de que los/as amigos/as se igualen en el amor, que ambos/as deben pagarse con la misma moneda. Considero que esto último es la clave para poder entablar una amistad con nuestros/as estudiantes, debemos tener una misma noción de la amistad, lo cual no ocurría en mi caso.

Por otro lado, se desprenden del relato, preguntas de aprendizaje pedagógico relacionadas con el temor que le tienen los/as estudiantes a sus profesores. De allí emerge la idea de que los/as estudiantes respetan más a aquellos/as docentes a quienes les temen, lo cual se condice con la idea de Polo (2019), de que los/as estudiantes muestran mayor respeto o interés en docentes a quienes los ven en una posición de superioridad, el cual, nuevamente, no era mi caso.

Durante el transcurso de la interacción fueron surgiendo distintos acontecimientos didácticos que marcaron una transformación en la relación que existía entre los sujetos (Behares, 2006). Todas las confusiones que se dieron se justifican con el rompimiento de la cotidianeidad de las relaciones hegemónicas y autocráticas a las que estaban sometidos/as mis estudiantes. El fantasma de la pedagogía tradicional y de la educación bancaria resulta ser difícil de espantar y genera dificultades entre los sujetos para gestionar esta nueva forma de interactuar, produciendo que este nuevo escenario relacional sea confuso.

Sin duda, los obstáculos en la relación de estudiantes y docente ponen trabas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que para entablar una amistad con nuestros/as estudiantes debemos saber relacionarnos sanamente, entendiendo la amistad como un vínculo de respeto mutuo en que todos/as aprendemos en conjunto y nos enriquecemos del otro.

¿Con qué me quedo de este autoestudio?

A modo de conclusión, veo la amistad entre estudiantes y docente como una experiencia enriquecedora para cada sujeto partícipe de ella. Es un evento casi inevitable entre docentes jóvenes y estudiantes, ya que se producen similitudes en intereses y existe una corta brecha etaria. Sin embargo, debo recalcar la necesidad de comunicar la disposición que se tiene a esta amistad y llegar a un consenso en el cómo se llevará a cabo la misma, para que se eviten las confusiones que ocurrieron en mi caso.

Considero que un aula de amistad es un espacio propicio para la didáctica de la pregunta, puesto que es un lugar en que todos/as quienes participan de la interacción dialógica son iguales

en el hambre de saber, iguales en asombro y en curiosidad. Creo que espacios como éste permitirán erradicar la pedagogía de la respuesta.

Referencias

- Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Behares, L. (2006). La enseñanza en el campo de la sordera. Reflexiones desde la teoría del acontecimiento didáctico. *Educación temática digital*, 7(2), 229-244.
- Cicerón, M. T. (1996). *De Amicitia*. Madrid: Gredos.
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. (2007). Knowledge, narrative and self-study. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teacher and teacher education practices*. 575-600. The Netherlands: Springer.
- Clavijo, A. (2016). El auto estudio como enfoque de investigación en la formación docente. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18 (2). Julio/Diciembre. Bogotá.
- Dinkleman, T. (2003). Self-study in teacher education: A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6-18.
- Freire, P., & Faúndez, A. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. *Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.
- Huarte, R. (2014). Miradas talmúdicas a las preguntas en la Pascua judía o de la violencia del (no) preguntar. *Cuadernos Judaicos*, (31), 87.
- Jover, G. (1991). *Relaciones educativas y relaciones humanas*. Barcelona: Herder.
- Loughran, J. (2007) Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, (58)1, 12-20.
- Polo, L. (2019). *El hombre y en la historia. Ayudar a crecer. Antropología de la acción directiva*. Pamplona: EUNSA
- Perkins, D. (2003). *Cómo hacer visible el pensamiento* (P. León y M. Barrera, Trad.)

- Perkins, D., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K., & Andrade. A. (2000). Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits. *Educational Psychology Review*, 12(3), 269-293.
- Perkins. D., & Tishman, S. (2001). Dispositional aspects of intelligence. In S. Messick & J. M. Collis (Eds.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* . 233-257. Mahwah, New Jersey: Erlbaum
- Romero-Iribas, A. M. y Martínez-Priego, C. (2017). Topografía de las relaciones interpersonales en la postmodernidad: amistad y educación. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 309-322.
- Sagan, C. (1997). *El mundo y sus demonios* (D. Udina, Trad.). Barcelona: Planeta.
- Van de Velde, H. (2014). Aprender a preguntar, preguntar para aprender. ¿Cómo lo hacemos para aprovechar al máximo la pregunta como recurso pedagógico-didáctico? ABACOenRED. Aprendizajes Basados en Actitudes Cooperativas. https://www.ugel05.gob.pe/documentos/10_Saber_Preguntar_Vandavelde.pdf
- Vargas, G. & Guachetá, E. (2012). La pregunta como dispositivo pedagógico. *Itinerario Educativo*, 26(60), 173-191. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280194>