

Entre trayectorias e historias: el aula como encuentro y el vínculo pedagógico en reflexión

Asignatura: Trabajo Final

Carrera: Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior

Profesora: Daniela Otolenghi

Alumna: Rosario Belaunde

“Aprender a ser profesor no es sólo- aunque podría considerarse bastante- aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función social de la ocupación”

Cifuentes (1999) en Crisis y Rescate de la Universidad Chilena de Humanidades

Introducción

El presente trabajo busca plantear una problemática docente que surge a partir de las prácticas realizadas durante el Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior. Este escrito no pretende limitarse a describir las dificultades afrontadas como alumna practicante, sino que se propone, además, realizar un análisis profundo a la luz de la bibliografía trabajada a lo largo de la formación, con el fin de aportar una nueva mirada. Sin la intención de ser resolutivo, pero sí iluminador, este trabajo se inscribe en el deseo de comprender mejor una realidad docente que nos interpela: compleja, pero interesante; ardua, pero profundamente gratificante.

El origen de la problemática surge de la experiencia en dos instituciones educativas en las que se observaron escenarios notablemente diferentes: por un lado, un contexto donde predominaba un vínculo descontracturado y una cercanía afectiva; por el otro, un espacio en el que se evidenciaban estudiantes desmotivados, respuestas apáticas y una docente que, a pesar de sobreexplicar los contenidos, no lograba interpelar profundamente a sus alumnos.

A partir de estas experiencias, surge el siguiente interrogante central:

¿Cómo incide la construcción del vínculo pedagógico en el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje? ¿Qué tensiones emergen en contextos donde las trayectorias educativas y biográficas de los alumnos son dispares?

Con el propósito de abordar estas preguntas, se trabajarán los siguientes ejes de análisis:

- El vínculo pedagógico como eje central del aprendizaje.
- La enseñanza como encuentro entre historias.
- La desigualdad en el acceso al capital cultural y simbólico.

El siguiente trabajo, con este enfoque en particular, también cobra sentido en el marco de mi recorrido como Licenciada en Ciencias de la Educación, donde trabajé la temática del proyecto de vida y su relación con el trayecto pedagógico escolar secundario. En aquella investigación indagué, a partir de las narrativas de exalumnos, el complejo relato de su paso por la escuela y cómo su historia se entrelaza con todos los “personajes” que habitan la institución, para bien o para mal. Por eso, hoy retomo y profundizo esta línea de análisis, pero desde el rol docente, preguntándome cómo abordamos esta disyuntiva en la educación superior. Me parece relevante posicionarme desde esta perspectiva: trabajar con historias, narrativas y relatos, que son, al fin y al cabo, los que nos construyen como sujetos y nos permiten aprender a través de la experiencia compartida.

Desarrollo de la problemática

Para poder entender la problemática que se va a analizar en este trabajo, me parece importante contar brevemente el recorrido que hice por las instituciones durante mis prácticas. Haber podido pasar por dos espacios tan distintos me permitió ver, en vivo y en directo, cómo se construye (o no) el vínculo pedagógico y cómo eso impacta en el compromiso de los estudiantes. A continuación, describir brevemente los escenarios de las prácticas docentes, y lo que fui pesquisando como pequeños puntos para entender el trayecto formativo de los estudiantes que allí habitaban.

El [Instituto Pedro Poveda](#), situado en el partido de Vicente Lopez (Buenos Aires), donde se dicta el Profesorado de Nivel Inicial y Profesorado de Inglés es un espacio de formación docente, “Con más de 50 años de trayectoria en la formación docente (...) ofrece formación cualificada con salida laboral para profesionales del área de la educación en distintas disciplinas” (Sitio Web: ISFDT Pedro Poveda). Allí me encontré con un clima bastante rígido y distante, donde la docente tenía un rol de autoridad, casi autoritario, y los alumnos tenían un lugar con un tanto de inferioridad, podríamos decir una marcada diferencia de Educando y Educador (Meirieu, 2004). Algo que me llamó mucho la atención fue que, a pesar de ser un grupo de estudiantes adultos, la docente usaba un tono muy infantilizante, como si esos futuros profesores se hubiesen transformado en los pequeños niños a los que en un futuro ellos les darían clase. La situación era muy similar a ver una “lección”^{*1} de la Escuela Primaria hablando con chicos de de cuatro grado: sobre explicaba, repetía las consignas varias veces, y no terminaba de habilitar un espacio real de participación. Me dió la sensación de que los estudiantes estaban ahí “cumpliendo”, no realmente involucrados y partícipes como sujetos que aprenden. Las respuestas por su parte eran cortas, monosilábicas, planas sin profundidad teórica o reflexiva y en general se percibía poca motivación. A pesar de que la docente tenía buena voluntad y buenas intenciones, el clima no ayudaba a generar un aprendizaje profundo ni un vínculo cercano. Tal como plantea Freire (2005), un rol docente autoritario dificulta la construcción de un vínculo genuino, al ubicarse como poseedor único del saber y reducir al estudiante a un receptor pasivo.

Por otro lado, tuve la oportunidad de participar en las clases de la [Universidad de San Andrés \(UdeSA\)](#) en la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación. El ambiente era completamente distinto al del ISFDYT, partiendo de la base entre la diferenciación entre sistema

¹ Entiendo la palabra lección, como la misma se define: Instrucción o conjunto de los conocimientos teóricos o prácticos que de cada vez da a los discípulos el maestro de una ciencia, arte, oficio o habilidad. En el carácter un tanto peyorativo de la misma, casi como una reprimenda, algo que el “sabio” transmite a los “incultos”

superior terciario y universitario. Ahí se respiraba un clima muy cálido y cercano, donde se notaba un vínculo mucho más horizontal entre docentes y estudiantes. Las clases se sentían vivas: había preguntas, risas, discusiones, y se notaba que había un interés genuino por aprender. Los docentes habilitaban espacios para opinar y para construir el conocimiento en conjunto, y eso hacía que los estudiantes se sintieran parte y se animaran a involucrarse de verdad. La relación que se generaba era mucho más humana, y se percibía un sentido de comunidad y pertenencia que potencia mucho el compromiso (Skliar, 2017). Entiendo que educar es, ante todo, una conversación sobre el mundo que habitamos y sobre el modo en que decidimos estar y actuar en él, por tanto, estamos hablando de una pedagogía de la escucha, donde el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza se basa en un diálogo. Se trata de una conversación que incluye y habilita la alteridad, entendida como la posibilidad de contar nuestras historias y, al mismo tiempo, de escuchar las de los otros, con sus verdades siempre singulares y distintas.

Poder convivir con estos dos escenarios tan diferentes me llevó a preguntarme de forma más profunda qué es lo que hace que un vínculo pedagógico funcione, o no. Y, sobre todo, a pensar cómo las condiciones institucionales y las historias previas de cada grupo de estudiantes influyen en la forma en que se construye ese lazo. Me quedé con muchas preguntas abiertas, que hoy quiero retomar y poner en diálogo con la teoría, para tratar de entender un poco más cómo podemos, desde nuestro rol docente, trabajar en la construcción de vínculos que realmente habiliten aprendizajes significativos (Ausubel, 1983)

Análisis

Para generar un análisis profundo de las experiencias vividas como practicante, utilicé la información recabada en el campo: las notas tomadas durante las observaciones, las planificaciones docentes, los intercambios previos y posteriores con las profesoras, la disposición del aula y otros elementos obtenidos a partir de la observación directa. Como toda práctica, esta experiencia es subjetiva, pero en este caso lo es aún más, ya que la experimenté de forma singular y situada. Por eso, decidí escribir este trabajo en primera persona: entiendo este recorrido como una reflexión personal que se hace pública a través del trabajo. A diferencia de otros escritos o investigaciones que he realizado, me parece importante explicitar esta elección: el uso de la primera persona como una decisión narrativa consciente, que le otorga voz y sentido a la investigación y a la práctica misma.

Si bien la investigación cualitativa analiza los datos que recopila de maneras diversas, sabemos que estos siempre se adecúan a las particularidades específicas del campo donde fueron recogidos (Schettini y Cortazzo, 2015). Más allá de las especificidades que pueda adoptar cada caso, existe un esquema general que se va ajustando y tomando forma según el contexto y la singularidad de cada experiencia.

A partir de esta decisión metodológica y narrativa, me dispongo entonces a profundizar en el análisis, buscando comprender cómo se entrelazan teoría y práctica en la construcción del vínculo pedagógico.

El vínculo pedagógico como eje central del aprendizaje

A lo largo de mis prácticas pude comprobar que el vínculo pedagógico no es un elemento más en la relación docente-estudiante, que pasa sin dejar marca, sino que constituye la base sobre la cual se construye —o no— el aprendizaje. El aula es, en gran medida, un espacio de encuentro humano antes que un espacio puramente técnico - teórico. En la Universidad de San Andrés, se evidenciaba una apuesta explícita por un vínculo horizontal, donde el docente no se posicionaba como un mero transmisor de contenidos, sino como alguien que acompaña, pregunta y se deja interpelar. Esta disposición habilitaba la participación y el compromiso de los estudiantes, quienes se mostraban motivados y activos. Skliar sostiene que la base del aprendizaje radica en un vínculo pedagógico que habilite la escucha auténtica. Para él, educar y dar clase significa “abrirse al otro” y generar condiciones para que la palabra circule, se exprese y se transforme. (Skliar, 2017)

Por el contrario, en el Instituto Poveda se observaba un vínculo marcado por la verticalidad y la distancia. La figura docente ocupaba un lugar de autoridad rígida, cercana al autoritarismo, lo que generaba un efecto de silencio y pasividad en el grupo. Tal como plantea Freire (2005), cuando el docente se concibe como único dueño del saber, el estudiante queda reducido a un receptor pasivo, incapaz de producir o cuestionar el conocimiento. Esto atenta directamente contra la posibilidad de un aprendizaje significativo, porque, como señala Ausubel (1983), para que el estudiante logre un aprendizaje profundo, debe poder relacionar lo nuevo con sus estructuras previas de conocimiento y sentido. Para ello, resulta indispensable un ambiente de confianza y escucha. A la vez, Ausubel (1983) resalta la importancia de los conocimientos previos en el aprendizaje significativo. Para que esos saberes previos emerjan y se resignifiquen, se requiere un vínculo donde el estudiante se sienta escuchado y validado.

La enseñanza como encuentro entre historias

Otra dimensión central que se hizo visible fue la enseñanza entendida como un encuentro entre historias. Cada estudiante trae consigo su propio recorrido vital, sus experiencias y sus modos de estar en el mundo. El aula se convierte, entonces, en un espacio donde esas trayectorias se cruzan y se resignifican. Tal como sostiene Larrosa (2003), el aula no es solo un espacio para transmitir contenidos, sino un escenario donde las experiencias y las historias personales se cruzan, afectándose mutuamente y dando lugar a transformaciones subjetivas. En esta línea, Perrenoud (2004) destaca la importancia de reconocer las trayectorias y saberes previos de cada estudiante, entendiendo que no hay aprendizajes posibles sin considerar su historia singular. La identidad se construye narrativamente, y que toda práctica educativa, en el fondo, implica una invitación a contarse historias y resignificarse a través de ellas.

En UdeSA, la pedagogía de la escucha (Skliar, 2017) permitía que las voces de los estudiantes emergieran y tuvieran lugar, generando un verdadero intercambio. Allí pude ver cómo los relatos personales, las preguntas y los intereses particulares se transformaban en materia prima para construir conocimiento compartido. Por citar un caso particular, a través de la observación de la clase, anoté: *“Se ríen, se llevan bien, hacen chistes, preguntan por sus hermanos, padres, etc.; su relación es hasta casi familiar.”* Luego, ese mismo día, más tarde, escribí: *“Hacen preguntas súper apropiadas en relación al contenido que se está dictando, citan autores, logran hilar temas, se está dando un aprendizaje significativo (o al menos eso pareciera), están comprometidos en la clase.”* (Notas de observación, Belaunde, 2022)

Esta dinámica evidencia la importancia de un clima afectivo y horizontal para favorecer procesos de apropiación crítica y significativa de los contenidos. Tal como plantea Freire (2005), solo desde el diálogo genuino y la confianza mutua es posible construir aprendizajes liberadores, donde el estudiante se percibe como sujeto activo y capaz de transformar el conocimiento. A su vez, Larrosa (2003) subraya que el verdadero aprendizaje implica una experiencia transformadora, que solo puede nacer en un espacio donde el otro sea escuchado y valorado como interlocutor válido.

En cambio, en el Instituto Poveda no se habilitaba este encuentro. La sobreexplicación, la infantilización del tono y la falta de apertura al diálogo dificultan que los estudiantes pudieran traer su mundo al aula. Durante las observaciones note que mientras la docente explica los alumnos charlaban y parecían estar perdidos o no importarles *“ella, cuál docente de escuela, les llama la atención con un “necesito que si tienen que hablar todos frenemos, ustedes hablen y luego me sigan escuchando”... Esa expresión, me dejó paralizada. Otra vez parecía estar en la primaria.”* (Notas de observación, Belaunde, 2022). Se producía una especie de clausura de la experiencia, donde el docente no se mostraba disponible para escuchar ni para ser afectado por el otro. Retomando a Larrosa (2003), la experiencia educativa no se reduce a la acumulación de saberes, sino que implica una transformación subjetiva, un “pasar por el mundo” que deja huella. Sin un vínculo auténtico, la enseñanza se vacía de sentido y se vuelve un acto mecánico.

La desigualdad en el acceso al capital cultural y simbólico

Finalmente, no puedo dejar de lado el análisis de las condiciones más estructurales que atraviesan estos vínculos. Las diferencias entre ambas instituciones también ponen en evidencia la desigualdad en el acceso al capital cultural y simbólico (Bourdieu, 1998). En La reproducción, Bourdieu y Passeron analizan cómo el sistema de educación contribuye a reproducir las desigualdades sociales existentes, legitimando el capital cultural dominante. Se habla del "capital cultural" como un conjunto de recursos simbólicos que los estudiantes traen desde sus contextos familiares y que la institución suele presuponer y valorar.

En UdeSA, el contexto institucional favorece un ambiente de pertenencia y un acompañamiento personalizado, donde los estudiantes se sienten habilitados a participar y a cuestionar. Probablemente, detrás de esto, existen trayectorias familiares, sociales y económicas que facilitan esa disposición activa y comprometida.

Un ejemplo que me llamó especialmente la atención fue el caso de Ampí, una alumna con visibilidad reducida que, según pude observar, utilizaba el campus virtual mediante una aplicación que le iba leyendo el texto en voz alta. Este detalle me llevó a pensar si en todas las instituciones las personas con discapacidades visuales cuentan con este tipo de oportunidades y apoyos.

Además, pude notar cómo sus compañeros se mostraban solidarios y atentos: la ayudaban, le preguntaban si iba siguiendo la clase y si necesitaba algún acompañamiento adicional. La docente, por su parte, también se detenía en ciertos momentos para acercarse y asegurarse de que Ampí estuviera comprendiendo y pudiendo participar activamente.

Este tipo de prácticas reflejan un compromiso institucional y colectivo con la inclusión, que refuerza la idea de un vínculo pedagógico basado en el cuidado, la escucha y el reconocimiento del otro como legítimo interlocutor (Meirieu, 2004).

En el Instituto Poveda, por otro lado, se percibía una mayor heterogeneidad en las trayectorias, quizás con estudiantes que llegaban con menos capital cultural previo y, por lo tanto, con mayores obstáculos para implicarse desde un lugar crítico y autónomo. Un ejemplo de esto se vio claramente en una situación puntual durante la clase: la docente intentó explicar que el parcial sería domiciliario, pero los alumnos no parecían entender la consigna, se mostraban desorientados y no comprendían de qué se trataba. *“Asumo que, al estar en primer año, quizás fuera uno de sus primeros parciales y no conocieran la modalidad domiciliaria”* (Notas de observación, Belaunde, 2022)

En ese momento, hicieron muchas preguntas, incluso sobre cuestiones que la docente ya había explicado. Persistía una sensación general de confusión, como una especie de “nebulosa” colectiva. *La docente, sin embargo, volvió a aclarar todo, explicando de manera detallada y gráfica, casi como si estuviera frente a un grupo de alumnos de nivel primario o secundario.* (Notas de observación, Belaunde, 2022)

Esto no significa que el compromiso no sea posible, sino que demanda estrategias docentes diferentes, más atentas a la diversidad y a la construcción paulatina de la confianza. El docente, entonces, no puede ignorar estas desigualdades, sino que debe asumirlas como parte constitutiva de la tarea educativa. Tal como señala Pineau (1992), enseñar no es simplemente “dar clase”, sino habitar un espacio común con otros, reconociendo sus historias, sus límites y sus posibilidades.

La biografía escolar y la formación del sujeto docente

Otro aspecto que considero fundamental para comprender el vínculo pedagógico es la influencia de la biografía escolar, tanto en los estudiantes como en los docentes. Tal como señala Pineau (1992), cada persona llega a la escuela con una historia previa, con marcas, recuerdos y experiencias que configuran su forma de habitar el espacio educativo. La biografía escolar no solo moldea al alumno, sino que también es constitutiva del propio docente: enseñar implica, en gran

medida, volver a transitar la propia historia, resignificarla y convertirla en herramienta para acompañar a otros.

Durante mis prácticas, pude observar cómo las trayectorias previas de los estudiantes impactaban en su forma de participar y vincularse con el conocimiento. En UdeSA, la confianza y el ambiente horizontal habilitaban a los alumnos a traer sus historias personales, generando una construcción colectiva donde cada uno podía reconocerse y ser escuchado. En el Instituto Poveda, en cambio, el tono autoritario y la falta de espacios de diálogo dificultaban este proceso, y muchas veces las trayectorias escolares previas aparecían como un obstáculo más que como una oportunidad.

Por otra parte, como futura docente, esta experiencia me llevó a reflexionar sobre mi propia biografía escolar y formativa. Recordar mis propios recorridos, mis profesores significativos y las emociones asociadas a diferentes etapas de mi escolaridad me permitió pensar cómo esas huellas influyen hoy en mi manera de mirar a los estudiantes y de concebir el acto educativo.

En este sentido, recuperar y reflexionar sobre la propia biografía se vuelve un ejercicio necesario para poder construir un vínculo pedagógico más consciente, empático y sensible. Pineau (1992) nos invita a entender que el sujeto docente se forma no solo en los espacios formales de formación, sino también en sus historias de vida, en sus pasajes por la escuela y en las huellas que esas experiencias dejaron.

Reconocer que la enseñanza es también un proceso de autoformación y de permanente resignificación permite pensar la práctica docente no solo como una técnica, sino como un espacio ético y subjetivo, donde el docente se transforma junto a sus estudiantes.

Conclusiones

El recorrido realizado a lo largo de este trabajo me permitió profundizar en la complejidad del vínculo pedagógico y en cómo este incide, de manera directa, en el compromiso y la participación de los estudiantes. A partir de la experiencia vivida en dos instituciones tan diferentes, pude observar de manera concreta cómo las condiciones institucionales, las trayectorias previas y las estrategias docentes se entrelazan y configuran escenarios de aprendizaje muy diversos.

En UdeSA, el vínculo horizontal y afectivo favoreció la construcción de un espacio de confianza y diálogo, habilitando la participación genuina y el aprendizaje significativo. En contraste, en el Instituto Poveda, el tono más autoritario y la falta de apertura al diálogo generaron distancia y desmotivación, revelando la importancia de diseñar estrategias que tengan en cuenta la heterogeneidad y el capital cultural de los estudiantes.

Este análisis me llevó a reafirmar la necesidad de pensar la enseñanza como un encuentro entre historias, donde la escucha, el cuidado y el reconocimiento del otro resultan fundamentales. Tal como plantean Freire, Skliar y Larrosa, el aula no puede reducirse a un espacio de transmisión de contenidos, sino que debe entenderse como un lugar de experiencia, de transformación subjetiva y de construcción colectiva.

A su vez, trabajar la noción de biografía escolar (Pineau, 1992) me permitió reconocer que no solo los estudiantes llegan con historias y trayectorias que impactan en el aprendizaje, sino que también nosotros, como docentes, traemos nuestras propias marcas. La tarea docente requiere volver a mirar esas experiencias, reinterpretarlas y convertirlas en recursos para guiar a otros. En este sentido, la formación docente se vuelve también un proceso de autoformación y de autoconocimiento.

Desde mi lugar como futura docente, siento que esta experiencia me ayudó a comprender que enseñar no implica únicamente “dar clase”, sino también habitar un espacio común con otros, sostener la pregunta constante y habilitar la palabra del otro. Me interpela pensar cómo acompañar trayectorias diversas sin caer en prácticas autoritarias ni homogeneizadoras, y cómo sostener un lazo pedagógico que potencie la autonomía y la reflexión crítica.

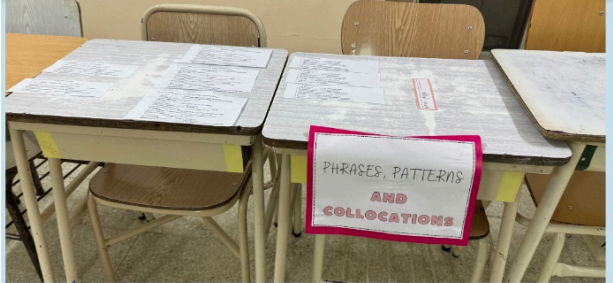
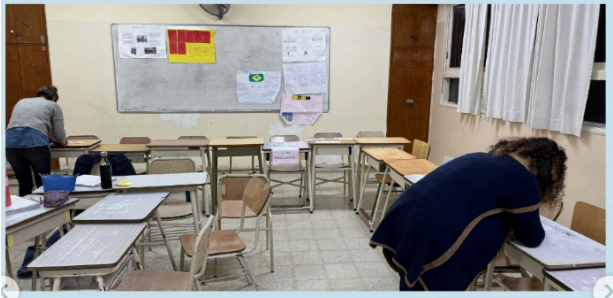
Por último, me quedo con el desafío abierto de seguir construyendo una práctica docente que combine teoría, sensibilidad y compromiso ético. ¿Cómo lograr sostener espacios de escucha genuina y, al mismo tiempo, garantizar los aprendizajes? ¿Cómo seguir formando sujetos críticos y autónomos en un contexto social y educativo cada vez más desafiante? Estas son algunas de las preguntas que me acompañan y que, seguramente, seguirán guiando mi recorrido profesional.

Bibliografía

- Ausubel, D., Novak., D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Belaunde, R. (2022) *La práctica pedagógica como espacio de formación en la educación superior*
<https://docs.google.com/document/d/1FWz6mgUbWakj4MdzUM9THOF-vIWgaD9QzHc7oeI2V7Y/edit?usp=sharing>
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1998). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (2005) "Pedagogía del oprimido". Editorial Siglo XXI
<https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P.(2004). *El Maestro y Los Derechos Del Niño. ¿Historia de un malentendido?* Editorial Octaedro.
<https://es.scribd.com/document/630475285/Meirieu-2004-El-maestro-y-los-derechos-del-ni-no>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pineau, P. (1992). *La biografía escolar: una propuesta para la formación de profesores*. En P. Pineau & otros, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino* (pp. [páginas del capítulo]). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/49017>
- Sitio Web Instituto Pedro Poveda: <https://isfdpoveda-bue.infod.edu.ar/sitio/>
- Sitio Web Universidad de San Andrés: <https://udesa.edu.ar/>
- Skliar, C. (2017) *Pedagogía de la diferencia*. Noveduc

Anexo

Instituto Pedro Poveda



Universidad de San Andrés

