

# Concepción de la diversidad en fragmentos del imaginario docente: Una mirada desde la metodología interaccional integrativa

**Vanessa Denisse García García\***

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Santiago, Chile

*Recibido: 17 diciembre 2015*

*Aceptado: 25 enero 2016*

**RESUMEN.** El siguiente artículo tiene como propósito develar fragmentos del imaginario docente, respecto de la diversidad desde una mirada a la Metodología Interaccional Integrativa. Para ello, se utiliza una parte de los resultados de una investigación<sup>1</sup> mayor, el cual reporta las interacciones entre profesores y estudiantes, emociones, creencias y expectativas. La comprensión de la diversidad fue una de las competencias que la Reforma Educacional de 1996 intentó instalar en las prácticas pedagógicas de los docentes, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. Esto desde la premisa, que acoger la diversidad, es decir, las distintas formas de comprender el mundo de los estudiantes, permitiría crear ambientes más favorables para los aprendizajes. No obstante, es aún una tarea pendiente.

**PALABRAS CLAVE.** Diversidad, Metodología Interaccional, Imaginario Docente, Clima Favorable y Aprendizaje.

## The concept of diversity in case studies of the ‘imaginary teacher’ a look into ‘integrative interaction’ methodology

**ABSTRACT.** The article reveals the concept of diversity in case studies related to the ‘imaginary teacher’ with a perspective from the ‘Integrative Interaction’ methodology, which uses part of the results from a much larger investigation to report on the interactions, emotions, beliefs and expectations between teachers and students. The understanding of this diversity was one of the aims that the Educational Reform of 1996 tried to install in the pedagogic practices of teachers, with the aim to improve the quality of the education. The different understanding of the student world would create more favorable learning environments. Nevertheless, it is still a pending task.

**KEY WORDS.** Imaginary, Diversity, Interaction Methodology, Favorable Learning Environments.

## 1. INTRODUCCIÓN

El artículo se organiza en cinco apartados que se enlazan para fundamentar de manera coherente el propósito del artículo, es decir, develar la concepción de diversidad en fragmentos del imaginario docente, desde una mirada a la Metodología Interaccional Integrativa.

<sup>1</sup> “Emociones de estudiantes y profesores al interior del aula. Una mirada desde el Contrato Didáctico”

\* Correspondencia: **Vanessa García García**. Dirección: Carriel Sur 3172 Cerrillos, Santiago, Chile. Correo electrónico: [vanessa.garcia@umce.cl](mailto:vanessa.garcia@umce.cl)

El primer apartado expone y articula los antecedentes teóricos en los cuales se fundamenta la exposición del tema, principalmente la utilización de los constructos teóricos de imaginario social, diversidad y Metodología Interaccional Integrativa.

Posteriormente se presenta brevemente una contextualización de la investigación y parte de los reportes de esta, los cuales dan cuenta de las interacciones que se producen entre estudiantes y profesoras y cómo estas van configurando un imaginario sobre la diversidad, el cual se devela explícita o implícitamente a través de las acciones, discursos y modos de relacionarse.

Finalmente se expone cuáles son las concepciones sobre la diversidad en el imaginario docente, mediante un análisis crítico con respecto a los lineamientos educativos establecidos a nivel de país, relevando la importancia de la diversidad como espacio de apertura hacia los aprendizajes, desde una mirada a la Metodología Interaccional Integrativa.

## 2. ANTECEDENTES

Se utiliza la concepción de imaginario para dar cuenta que los seres humanos construyen realidades sociales, mediante procesos de carácter psíquico, social, cultural, político e histórico. Las realidades se instituyen a partir de la psiquis humana en el fluir de emociones, deseos, creencias etc. y se institucionalizan en sistemas de significaciones como el lenguaje, la religión, el derecho y la educación, entre otros, éstos reglamentan la vida de los sujetos, legitimándose desde el consenso social o imponiéndose mediante órdenes simbólicos y aparatos coercitivos que pueden restringir las libertades y derechos fundamentales de los seres humanos, en estas últimas condiciones y desde una postura socio-crítica, los sujetos deben ser educados en su posibilidad para transformar estas realidades sociales (Castoriadis, 1999; Moreno y Rovira, 2009).

El estudio de los imaginarios se expande principalmente al final de la década de los sesenta, momento histórico en que se produce un fuerte cuestionamiento del orden mundial a nivel social, económico, político e institucional, en este contexto ganan terreno las investigaciones con respecto al tema, en el campo de las ciencias humanas<sup>2</sup>, principalmente desde disciplinas como el psicoanálisis, la psicología, la antropología y la sociología. Los imaginarios sociales constituyen una herramienta de carácter teórico- metodológico, que permite la comprensión de las realidades como invenciones humanas, su desnaturalización y el reconocimiento de imaginarios sociales dominantes, además, enfatiza la posibilidad de autonomía que tienen los sujetos para cuestionar, transformar y cambiar imaginarios dominantes, cuando éstos atentan contra el bienestar de las personas (Castoriadis, 1999; Baczko, 1999; Zemelman, 2010).

En el ámbito de la investigación se pueden observar a nivel mundial tres grandes campos de estudio: la ciudad, la nación y la modernidad (Moreno y Rovira, 2009). La modernidad como imaginario, ha priorizado y legitimado unas instituciones por sobre otras, entre éstas: la economía de libre mercado, el intercambio de información y el deseo de autogobierno. En este escenario, la educación como sistema de significaciones ha contribuido a legitimar el orden existente, un orden que convierte al mercado en articulador de sentido para la elaboración de políticas públicas y educativas, principalmente en el contexto latinoamericano (Castoriadis, 1997; Tylor, 2006 ; Uribe, 2008; Dussel, 1973).

En Chile las políticas educacionales de privatización, estandarización, examinación y rendición de cuentas impuestas por la dictadura militar (1973-1989) desde el modelo neoliberal, perpetuado después por los gobiernos de turno, generan serios problemas de calidad, equidad y segregación escolar (Assaél, 2008; Assaél, 2011; Cornejo, 2015). El modelo y sus lineamientos políticos no

---

<sup>2</sup> Entre sus investigadores se encuentran exponentes tales como Durand en el campo de la antropología; Ledrut, en la mitología, Balandier en la Filosofía y Castoriadis, en el área del psicoanálisis y la filosofía.

propician la diversidad, sino por el contrario la estandarización, homogenización y uniformidad de las instituciones y los sujetos.

Paradójicamente, la comprensión de la diversidad es una de las competencias que la Reforma Educativa de 1996 pretende instalar en las prácticas pedagógicas de los docentes, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. Comprender la diversidad significa acoger los distintos significados, que se construyen según el mundo de vida de cada quien, sentidos que constituyen el bagaje que cada estudiante trae a la escuela. Para ello, se espera que profesores y profesoras chilenas centren su labor pedagógica en los aprendizajes de los estudiantes y no en la enseñanza, lo que significa atender a sus experiencias y diferentes entendimientos. (Ibañez, 1998). Con este propósito, se realiza un proceso de perfeccionamiento docente orientado a la implementación de innovaciones pedagógicas curriculares, didácticas y evaluativas que contribuyan a mejorar los aprendizajes (Martinic, 2010).

Desde la experiencia de quien escribe este artículo, una profesora básica con veinte años de ejercicio docente en establecimientos de diversa dependencia, quince de ellos en aula y cinco en cargos directivos; hija de una profesora que trabajó durante 39 años en una escuela pública, más tarde municipal de la comuna de Lo Espejo, de quien rescata diversas experiencias junto a sus colegas, a quienes escucha desde pequeña en los consejos de profesores, mientras dibuja o estudia esperando a que la mamá termine su jornada laboral; con una formación que incluye una historia como estudiante de pregrado en la UMCE; múltiples capacitaciones y perfeccionamientos relacionados con los cambios propuestos por la reforma de los años 90 en adelante; magíster en currículum y doctora<sup>©</sup> en educación, piensa y siente que: en general los profesores y profesoras chilenas sí identificaron en el discurso de la Reforma Educacional de 1996 que el respeto a la diversidad es fundamental para mejorar los aprendizajes, sin embargo, su comprensión fue mucho más compleja. La dictadura violentó profundamente la concepción de diversidad, desarticulando la vida individual y social de las personas: destruyendo toda posibilidad de reconocimiento en la disidencia con los demás (Giannini, 2014).

Si consideramos que cada ser humano representa, de alguna manera, *un fragmento ambulante del entramado de imaginarios sociales en los que vive* (Castoriadis, 1997). Expresión del sujeto como ser psíquico pero también como sujeto histórico y social, frente a ello, surgen preguntas importantes:

¿Cómo acoger la diversidad si esa experiencia había sido brutalmente vulnerada en una dictadura reciente?, ¿de qué manera rescatar de la memoria tanto individual como colectiva, la apertura y confianza hacia el otro?, ¿cómo promover interacciones de aceptación y respeto entre profesores y estudiantes en este contexto?, ¿cómo comprender y acoger la diversidad mediante capacitaciones enfocadas en la memorización de nuevas terminologías y decálogos de actuación pedagógica más que en experiencias que hubiesen buscado resignificar la interacción con el otro?

Por otra parte, se originan importantes contradicciones relacionadas con los discursos pedagógicos pro-diversidad que promueve la reforma a través del currículum, la didáctica y la evaluación, versus los discursos sociales, políticos y económicos anti-diversidad, provenientes del mundo del mercado, que irrumpen en el campo de la educación, con un ideal de ser humano homogéneo, centrado en la competencia, eficiencia e individualismo, distinto de un sujeto social capaz de reflexionar sobre su entorno y participar democráticamente de este.

*En consecuencia, coexisten dos lineamientos de política educativa, con objetivos y orientaciones distintas, que en definitiva afectan las decisiones curriculares. Una política se funda en la competitividad, y se orienta a ayudar a que nuestros logros educativos*

*faciliten nuestra inserción en los mercados internacionales, y que significa el impulso de un currículum por competencias, de corte hegemónico y universalista. La otra política se orienta a la búsqueda de la obtención de un mayor desarrollo social y está guiada por los principios de equidad, justicia social y solidaridad, que supone, por tanto, de un currículum reflexivo-crítico, de carácter dialógico participativo y dirigido a la atención de la diversidad (Colegio de Profesores, 2005, p.16)*

Acoger la diversidad permite crear contextos propicios para el mejoramiento de la educación, en tanto existan climas de aula que favorecen la predisposición para los aprendizajes (Ibañez, 1998). Aprendizajes que permitan alcanzar un “desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico (...) en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (...) y contribuir al desarrollo del país (Ley N° 20.370, art. 2, 2009).

Desde esta perspectiva, interesa relevar la Metodología Interaccional Integrativa (MII), propuesta por Ibañez (1995) ya que su fundamento principal es la generación de interacciones basadas en el respeto hacia la diversidad, condición esencial de todo acto educativo, como acto de amor en el reconocimiento de un legítimo otro. Situación indispensable, dar origen a climas que favorezcan la predisposición hacia los aprendizajes y contribuyan a la formación de sujetos sociales. “No todas las relaciones humanas son sociales, tampoco lo son todas las comunidades humanas porque no todas se fundan en la operacionalidad de la aceptación mutua” (Maturana, 1989, p.27).

Esta propuesta (MII), creada en una primera instancia para niños y jóvenes con dificultades de aprendizaje, se extiende más tarde y debido a sus buenos resultados, a personas en distinto rango de edad, adultos, jóvenes y niños, también, a grupos de profesores y profesoras que participan de la experiencia. Experiencia que busca un cambio de paradigma desde una ideología instruccional a otra constructivista, a través de las vivencias de sus premisas fundamentales (Ibañez, 2002). Algunas de ellas son:

- Prácticas pedagógicas enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes y no en la enseñanza.
- Valoración del quehacer, experiencias, opiniones y emociones de estudiantes y profesores.
- Figura de un docente que guía, orienta y realiza preguntas a sus estudiantes para reflexionar y construir sus aprendizajes.
- Presentación de habilidades y contenidos, a través de la formulación de un problema en que los estudiantes deben trabajar mediante: su descripción y/o caracterización; decisión para resolverlo y fundamentación. Todo ello, guiado por el docente y en continuo intercambio de opiniones con sus compañeros.
- No solicitar a los estudiantes respuestas únicas lo que posibilita autonomía, interés, creación, ejecución y reflexión de las tareas (construir el propio aprendizaje mediante la guía del docente).
- Ausencia de sanción frente a respuestas dadas en un momento en particular, con el propósito de reiniciar los procesos de reflexión y utilizar el error como una instancia de aprendizaje.
- Aprendizaje como un proceso de transformación en la interacción de profesores y estudiantes. “Si bien el medio no determina lo que ocurre internamente en una persona, sí selecciona la dirección de sus cambios estructurales, es decir, el curso de los cambios estructurales de cada persona depende de las circunstancias en que ella viva” (Ibañez, 2002, p.4).

- Creación de climas de aula que potencien la aceptación, el respeto y la generación de emociones agradables favoreciendo la disposición hacia los aprendizajes escolares.
- Abandono de instrucciones rígidas que limiten la capacidad de creación y construcción de los aprendizajes.
- Consideración de la evaluación de los estudiantes en la implementación de los programas del curso.
- Atención a la evaluación de resultados como de procesos. Esta última no tiene que ver con acumulación de pequeños productos, sino que permite observar la evolución de todo lo que ha podido desarrollar un estudiante ante las actividades propuestas y sobre todo desde la diversidad de sus experiencias y entendimientos.

A casi veinte años de la Reforma Educacional de 1996 acoger la diversidad para mejorar la calidad de la educación, es todavía una tarea pendiente y además una de las grandes expectativas de los ciudadanos chilenos, expresada en diversos movimientos estudiantiles, tales como la llamada “revolución pingüina” del año 2006 y otras posteriores. Tal es su demanda, que el 2014 se propone una Reforma Educacional, que entre otros objetivos, retoma como eje central el tema, “reducir la segregación y contar con un país más integrado social y culturalmente, debe ser un objetivo transversal en el diseño de políticas públicas, no sólo la educativa. Chile es el segundo país con más segregación social entre los países evaluados por PISA” (Programa de Gobierno, Bachelet, 2013).

En este escenario, resulta interesante develar algunos *fragmentos del imaginario docente acerca de la diversidad*, mediante las visiones que algunos profesores o profesoras puedan tener con respecto de sus estudiantes. No se pretende acceder al imaginario social de los docentes respecto de la diversidad, sino sólo a fragmentos que lo constituyen, pues como diría Castoriadis (1999) los imaginarios son un magma, un río abierto, un flujo de intersubjetividades y significaciones, que recursivamente se combinan entre lo individual y lo social, por ello, fijar su reconstrucción como una totalidad resulta complejo.

### 3. CONTEXTUALIZACIÓN

Para develar algunos fragmentos del imaginario docente acerca de la diversidad, se recurre a los reportes de una investigación<sup>3</sup> mayor cuyo objetivo se orienta a la comprensión de las interacciones entre estudiantes y profesores. Estos conviven en un grupo curso, que según la opinión de la mayoría de los docentes que trabajan con ellos, presenta bajo rendimiento y comportamientos indisciplinados, lo que afecta el clima de aula y la calidad de los aprendizajes, además, de un aumento de anotaciones negativas registradas en los libros de clases e incremento de las citaciones a los apoderados por los motivos antes descritos.

Desde la premisa, que las emociones constituyen impulsos para la acción y surgen a partir de las dinámicas relacionales y no como simples disposiciones biológicas (Maturana, 1989). Se investiga lo que subyace a las acciones de estudiantes y profesoras: ¿por qué se genera un clima desagradable para la convivencia?, ¿qué emociones existen como fundamento de los comportamientos de estudiantes y profesores?, ¿de qué manera las emociones que se generan en las interacciones de estudiantes y profesores afectan su predisposición para la enseñanza y el aprendizaje?, ¿cuáles son las creencias y expectativas de estudiantes y profesores con respecto a sus interacciones?

---

<sup>3</sup> “Emociones de estudiantes y profesores al interior del aula. Una mirada desde el Contrato Didáctico”

En relación a los aspectos metodológicos, la investigación se plantea desde un enfoque cualitativo y desde la perspectiva de un estudio de caso cuyo carácter es intrínseco pues existe un interés particular en su exploración. Los participantes corresponden a un grupo curso de treinta y cuatro alumnos de séptimo año básico y siete profesores que realizan clases de lenguaje, matemática, ciencias naturales, historia, música, educación física e inglés.

Se utiliza como técnicas para la recolección de información: la observación participante, bitácora con notas de campo y registros de carácter audiovisual que permiten un examen detallado y minucioso del lenguaje tanto verbal como gestual de profesores y estudiantes: discursos, miradas, posturas, entonaciones de voz etc.

El análisis se estructura en tres niveles distintos en cuanto a profundidad y complejidad: en el primero de ellos se identifican, en orden de recurrencia, las principales emociones que surgen en las interacciones de profesores y estudiantes, es decir: aburrimiento, enojo, ansiedad, tristeza, miedo, vergüenza, alegría, tranquilidad, interés y amor. La emoción de amor es la que menos presencia tiene al interior del aula, entendida como la aceptación plena del otro y en este sentido como una de las emociones que fundan la diversidad. En un segundo nivel de análisis se distinguen y describen los contextos en que surgen las emociones mencionadas con anterioridad, las seis primeras: aburrimiento, enojo, ansiedad, tristeza, miedo y vergüenza se expresan frecuentemente y podrían ser desfavorables para los aprendizajes de los estudiantes en la medida que se asocian a clases en que:

Se percibe al profesor o profesora como ambiguo, poco claro, sin interés en que sus alumnos aprendan, la clase no está preparada, no se le permite opinar o debatir y se le evalúa injustamente (...) profesores que se perciben como autoritarios, prepotentes, que imponen su opinión, no aceptan la crítica ni otros puntos de vista, que son inflexibles, barreros, injustos, abusan de su poder, que son irrespetuosos, se burlan y son poco coherentes (Ibañez, 2002, p.42).

Por otro lado las emociones de alegría, tranquilidad, interés y amor se expresan con muy poca frecuencia en clases en que los estudiantes logran: “sentirse motivados (...) tratar contenidos contextualizados en las propias experiencias cuya aplicación se puede visualizar en la práctica, sentirse valorado como estudiante, poder participar, confrontar distintos puntos de vista, etc.” (Ibañez, 2002, p.44).

Finalmente el tercer nivel de análisis presenta las dinámicas relacionales que surgen entre profesores y estudiantes, conformadas por emociones, creencias y expectativas en torno a: uso del poder al interior de la sala de clases, las estrategias metodológicas para enseñar y el clima de convivencia.

#### **4. REPORTES DE LA INVESTIGACIÓN: ¿DIVERSIDAD AL INTERIOR DEL AULA?**

“En la calle expresamos sentimientos, emociones y frustraciones, es en ella en donde demostramos el verdadero arte, la verdadera fuerza, en ella buscamos un espacio para ser mejor”

Estudiantes de séptimo año básico murmurando una canción

A continuación se expondrá una breve descripción del tercer nivel de análisis, en este se consideran tres categorías emergentes: uso del poder al interior del aula, estrategias didácticas y clima de convivencia.

#### 4.1 Poder: control, obediencia y respeto

El uso del poder emerge en las interacciones de profesores y estudiantes, asociado al sujeto que dispone, gobierna, somete o domina al otro, controlando la mayoría de las acciones que este realiza. Desde esta perspectiva se devela principalmente ligado a la figura de las profesoras quienes ejercen el poder, ordenando y fiscalizando la mayoría de las actividades que desarrollan sus estudiantes. Estos últimos asumen posiciones que transitan desde la resistencia hasta el acatamiento, situación que provoca una permanente tensión.

<p>Profesoras dirigiéndose a los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “¡Siéntate derecho y sácate el capuchón!; ¡coloca tu cuaderno en la mesa y sigue escribiendo! ¡siéntate bien!”(control de posturas).</li> <li>• “¡Pero habla bien!”(control del lenguaje).</li> <li>• “¡Nos colocamos de pie para saludar!; ¿está muy cansado?”(control del saludo).</li> <li>• “¡Si terminaste de copiar te callas!; ¡quiero silencio absoluto, silencio!; ¡llévate al estudiante (p) a la sala de profesores para que escriba 250 veces debo ser responsable y no interrumpir las clases! (control de las conversaciones y silencios).</li> <li>• “¡Déjese de reclamar y aprenda a cumplir!” ¡te vas a quedar callado o yo te voy a bajar tus notas (control de las opiniones).</li> <li>• “¿Qué te dije el otro día del pelo?(control de apariencia física).</li> </ul>	<p>Estudiantes frente a profesora y/o compañeros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “¡Ohhhh tía!...puedo ir a reclamar algo...¡tía es que está mal po! “¡Mira te digo algo!... en la calle expresamos sentimientos, emociones y frustraciones, es en ella en donde demostramos el verdadero arte, la verdadera fuerza, la que busca un espacio para ser mejor, la calle es” (poder expresar opiniones, pensamientos y tomar decisiones)</li> <li>• “¡Estoy escribiendo!”(en tono sarcástico y enojado con la profesora por la actividad que se ve obligado a realizar) (poder realizar otro tipo de actividades)</li> <li>• “¡Yaaaaa po!.. pa que no nos castiguen; ¡noooo po tía!; ¡ya po cállate! pa que podamos salir a recreo!; ¡pero tiiia!; ¿tía sí toy anotado?; ¡ “¡tía pero si no hice naaaaaaada ahoora, po!”(no ser castigados).</li> <li>• ¡pucha tía si ya me recorté el pelo! (expresar apariencia física).</li> </ul>
---	---

Existen expectativas diferentes y enfrentadas de ambas partes. Las profesoras asocian fuertemente el tema del respeto con la obediencia de sus estudiantes y tienen la expectativa de poder controlar la mayoría de las actividades que éstos realizan; por el contrario los estudiantes no asocian el respeto a la obediencia absoluta y tienen la expectativa de poder participar. Mientras las expectativas se contraponen, las emociones también.

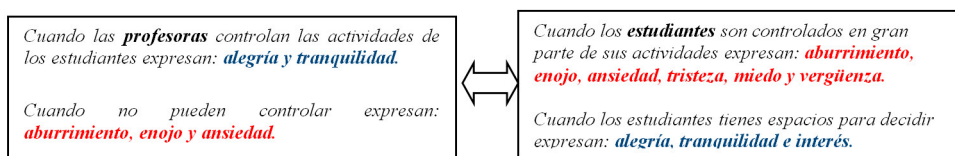


Figura 1: Emociones de estudiantes y profesores frente al uso de poder

#### 4.2 Estrategias de enseñanza y aprendizaje: copiar, repetir y memorizar

La mayoría de las estrategias metodológicas utilizadas en las clases cuya observación sirvió de base para esta investigación, corresponden a la exposición oral de contenidos, el desarrollo de algunas preguntas relacionadas con las explicaciones que brindan las profesoras, uso recurrente



del dictado de contenidos y actividades de completación propuestas en el pizarrón.

<p>Profesoras dirigiéndose a los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¡Conéctate con la clase niña!”/grita a una estudiante que no está escuchando/(en tono de enojo y hastío)</li> <li>• “¡A ver señor...cuénteme! ¿qué entendió usted del texto que leyó! ¡qué! ¿nada?”</li> <li>• “ Te puedes poner de pie y explicarme lo que dije”</li> <li>• “¡O te pones a escribir ahora, o mando a buscar a tu apoderado! ¡viste...es inevitable que te anote!; ¡escriba los objetivos rápidamente, ok!”</li> <li>• ¡Ya prepárese porque va a salir a la pizarra!</li> </ul>	<p>Estudiantes frente a profesora y/o compañeros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “¡No sé na po!”/se coloca de pie/ (parece muy molesta, tiene la tez enrojecida y parece avergonzada)</li> <li>• “¡Tía no sé! ¡tía no sé haceerllo! / arrastrando los pies sale a la pizarra a realizar el ejercicio/ (se nota avergonzado y con miedo) otro estudiante “¡tía! se va a demorar media hora en hacer una suma jajaja-jaj/ burlándose del compañero/</li> <li>• Estudiante (i) copia de mala gana, parece aburrido luego trata de acomodarse en la silla como si le molestara algo. / sólo algunos estudiantes copian lo que se les dicta, otros simulan hacerlo, pero en realidad dibujan</li> </ul>
--	--

También, existen expectativas diferentes y enfrentadas de ambas partes. Las profesoras esperan que los estudiantes desarrollen el tipo de actividades propuestas por ellas, que se interesen en las clases, coloquen atención y participen cuando se les brinde el espacio. Por el contrario, los estudiantes expresan desinterés en la mayoría de las clases, desean otro tipo de actividades más participativas.

Con respecto a las emociones que se generan en relación a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la mayoría de las actividades provocan desinterés en los estudiantes y frente a ello tanto estudiantes como profesores coinciden en emociones de desagrado.

Aunque en muy pocas ocasiones se observa que los estudiantes se interesan en las actividades propuestas, esto sucede cuando pueden opinar.

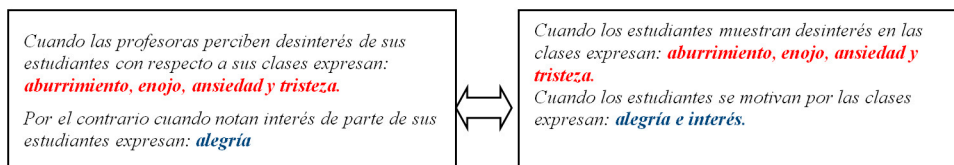


Figura 2: Emociones de estudiantes y profesores frente a las estrategias de enseñanza y aprendizaje

### 4.3 Convivencia: agredirse

Las interacciones pedagógicas que viven estudiantes y profesores al interior del aula son tensas y conflictivas, conforman un clima de aula marcado principalmente por el uso de la violencia entre los estudiantes, hacia las profesoras o de éstas hacia los estudiantes.



<p>Profesoras dirigiéndose a los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “¡Quiero hacer mi clase!” (subiendo la voz en tono de tristeza y aburrimiento)</li> <li>• “¡Cállate niño!”, “este grupo de aquí o se callan o voy a ir a buscar al Director porque no me están dejando hacer clases”.</li> <li>• “Sabes que, de un tiempo hasta esta parte, tú me mostraste la cara cuando empezaste y ahora me estas mostrando el sello” /levantando el tono de voz y mirando fijamente a estudiante (c)/ (se nota muy enojada, irritada y triste por la pelea de los estudiantes)</li> </ul>	<p>Estudiantes frente a profesora y/o compañeros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “¡La tía quiere hacer su clase!” /gritan y se ríen / (en un tono sarcástico)</li> <li>• Después de la advertencia la mayoría se coloca en silencio y miran con susto y preocupación.</li> <li>• Estudiante (i): /golpea con un estuche en los brazos a estudiante (c) porque este lo está molestando/ estudiante(c): “¡señorita mire!” /grita, acusando al compañero que lo agredió en el brazo con el estuche/ Profesora: /simula no escuchar el comentario del estudiante.</li> </ul>
---	--

En relación a las emociones que se generan en la convivencia entre los propios estudiantes y sus profesoras, estas configuran un clima emocional desagradable y generan en su mayoría emociones similares excepto por la vergüenza, que logra apreciarse en los estudiantes. En las pocas ocasiones en que se registran un clima emocional agradable, se producen emociones de amor como aceptación del otro y en los estudiantes surge tranquilidad y alegría.

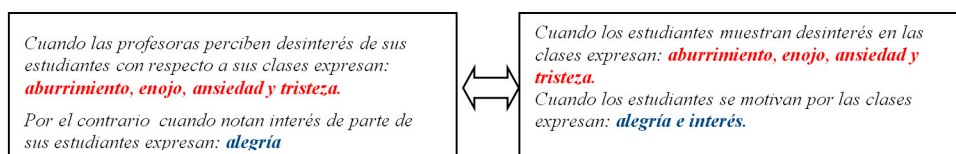


Figura 3: Emociones de estudiantes y profesores en relación al clima de aula

## 5. DIVERSIDAD EN UN FRAGMENTO DEL IMAGINARIO DOCENTE

“Hemos aprendido a volar como los pájaros, a nadar como los peces; pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos”

Martin Luther King

Los hallazgos de la investigación, expuestos con anterioridad, evidencian que entre profesores y estudiantes, surgen principalmente emociones como el aburrimiento, enojo, ansiedad, tristeza y miedo. Estas emociones representan tanto para estudiantes como para profesores una fuente de sufrimiento emocional, que incluso puede dañar la salud mental de ellos, “los gritos amenazantes, las voces estridentes o airadas son patrones prosódicos que van a activar el sistema de estrés, provocando la cadena de fenómenos neurobiológicos” (Céspedes, 2010, p.254). En este contexto, las interacciones se convierten en obstáculos para el aprendizaje, en la medida que determinan climas de aula tensos, conflictivos y tóxicos. Un clima de aula tóxico, es aquel en que existe una clara percepción de injusticia; ausencia de reconocimiento; predominio de la crítica, sensación de invisibilidad; arbitrariedad de las normas; percepción de no ser respetado en su dignidad. Individualidad y autoritarismo, todos ellos obstáculos para el crecimiento personal (Aron y Milicic, 1999).

Las profesoras partícipes de este estudio realizan un ejercicio abusivo del poder y emplean una autoridad de carácter impositiva, “la autoridad basada en el poder, es la autoridad que se basa en

el ejercicio de la fuerza y que se estructura a través de estrategias como someter, obligar, controlar o reprimir. Esta autoridad genera mucho daño en la relación, ya que provoca resistencia” (Milicic, 2010, p.132). Por otro lado, los estudiantes demuestran un fuerte desagrado frente a la situación y articulan constantes enfrentamientos, tanto entre ellos como con sus profesoras.

No es del todo inusual constatar que la disciplina escolar se construye sobre la base del ejercicio de un poder muchas veces apoyado en el miedo y la sanción, en que no se da cabida a la libre expresión de ideas, la libertad de conciencia, la tolerancia, el diálogo y la concertación de voluntades, el derecho a opinar y la construcción colectiva de los cuerpos normativos y reglamentos disciplinarios; todo lo cual no favorece la formación de un sujeto de derecho y responsabilidades. Más aún, desarrolla una cultura autoritaria que entra en abierta contradicción con un discurso democrático, introduce un elemento distorsionador en la convivencia y produce ambigüedades que en nada favorecen la formación de personas defensoras, en sus actitudes y comportamientos, de los derechos humanos (Magendzo, 2008, pp. 72-73).

El ejercicio del poder autoritario, se encuentra también asociado a las “estrategias de enseñanza” que las docentes emplean, es importante mencionar que se utiliza el concepto de “estrategias” para señalar: primero que no están centradas en el aprendizaje de los estudiantes y segundo que poseen una connotación de enfrentamiento, en donde el objetivo es actuar sobre el estudiante, buscando que se mantenga en orden y en silencio. El enfoque educativo está asociado con un paradigma instruccional y curricularmente racio-técnico, es decir, aquel que responde a una ciencia positiva, fundamentado en funciones de control y que promueve una visión tecnológica de corte universal, neutra y caracterizada principalmente por una psicología de carácter conductista (Colegio de Profesores, 2005). Cabe considerar que el currículum nacional se sustenta en una concepción neo conductista, diferenciándose del conductismo porque considera: cómo el entorno, influye en la persona y cómo cambia su comportamiento debido a ello, sin embargo, este no ha impactado en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, uno de los principales objetivos estratégicos para el fortalecimiento de la educación pública, al cual habían adscrito los gobiernos democráticos (Pinto, 2009).

Desde una mirada a la Metodología Interaccional Integrativa (Ibañez, 2002), cuyo propósito central es el desarrollo del acto educativo desde la comprensión hacia la diversidad, se evidencia en los reportes de la investigación, ausencia casi completa de sus premisas fundamentales, es decir: valoración de los sujetos en cuanto a sus experiencias, opiniones y emociones; creación de climas de aula que potencien la aceptación, el respeto y la generación de emociones agradables favoreciendo la disposición hacia los aprendizajes; no exigencia de respuestas únicas en el conocimiento de que cada persona responde de acuerdo a su entendimiento y desde sus circunstancias y estructura, lo que permite la posibilidad de autonomía, interés creación, ejecución y reflexión de las tareas; mediante la guía del docente que orienta, realiza preguntas desafiantes y utiliza el error como una instancia de reflexión y aprendizaje; presentación de contenidos y/o habilidades a través de la formulación de un problema, en que los estudiantes deben trabajar mediante su descripción y/o caracterización, decisión del modo para ejecutarlo, resolución y fundamentación; ausencia de instrucciones rígidas que limiten la capacidad de creación; consideración de la evaluación de los estudiantes en la implementación de los programas del curso y que permita apreciar la evolución de los aprendizajes desde la diversidad, experiencias y entendimientos de los propios estudiantes.

Se espera que los profesores y profesoras chilenas faciliten las condiciones para que los estudiantes aprendan, generando espacios de apertura hacia la diversidad, “un educador que tenga tacto se da cuenta de que no es el niño si no el profesor quien tiene que cruzar la calle para llegar al lado del niño” (Van Manen, 1999, p.165). Sin embargo, los hallazgos de la investigación permiten develar *fragmentos de un imaginario docente que niega la diversidad*, no existe un clima de respeto y aceptación mutua entre profesores y estudiantes, condición esencial de todo acto educativo.

No obstante, sería muy injusto pensar que las profesoras desean perjudicar a sus estudiantes, esta negación de la diversidad es reflejo de imaginarios sociales creados desde una cosmovisión anti-diversidad, entramados de significaciones individuales y sociales que no han podido ser transformados. Ello quizás por vivir una época reciente de dictadura, por las recurrentes contradicciones entre los discursos educativos, sociales, políticos etc. y/o por la toma de decisiones de carácter político, entre las cuales se encuentran la formulación e implementación de políticas públicas y educacionales.

En este sentido, interesa destacar que la transformación de paradigma y mejoramiento de la educación, requiere políticas para un desarrollo docente, que también respeten la diversidad de profesores y profesoras chilenas. Esto significa comprender lo que Ibañez (1998) proyectó casi en los inicios de la Reforma educacional de 1996 al plantear que: si consideramos que la reforma demanda a los profesores un cambio de paradigma educativo que supone pasar desde un enfoque conductista a otro constructivista, se produce la paradoja de considerarlos por una parte absolutamente indispensables para llevar a cabo la reforma, pero por otra prescindibles de sus antiguas prácticas pedagógicas. Con ello, se corre el serio riesgo de crear una percepción de desvalorización de los docentes y una resistencia a los cambios, que podría hacer fracasar el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Por el contrario, sería más significativo encantar a los docentes para que a través de experiencias prácticas, que incluyan sus propias diversidades (emociones, deseos, creencias y cosmovisiones) logren incluir las diversidades de sus estudiantes.

Los docentes se enfrentan a las políticas oficiales a través del filtro de sus propias identidades profesionales, sus conocimientos, su sentido de auto-eficacia y según los límites de los contextos en los cuales se desenvuelven. Por lo tanto, no se puede suponer que los y las profesoras serán meras correas transmisoras de las políticas y reformas, sino que es necesario reconocer que las mediarán de acuerdo a procesos personales y también sociales, incluyendo su experiencia anterior, todo lo cual podrá favorecer o no favorecer la aplicación de lo nuevo (Vandeyar, 2005, p.51, cit. en Ávalos, 2013).

Una apertura hacia la diversidad, requiere que los docentes aprendan a reconocer que el ser humano construye realidades o imaginarios sociales, a través de distintas cosmovisiones de mundo, y tiene la potencialidad de transformarlas cuando éstas enajenan el sentido de vida para los sujetos (Zemelman, 2010). Desde esta perspectiva, los profesores y profesoras tienen un rol clave ya que poseen acceso al discurso público, en la medida en que expresan a gran cantidad de personas sus discursos, entendidos como formas de actuar, pensar, relacionarse, hablar etc. (Van Dijk, 2014).

La educación institucionaliza y ejerce las mismas relaciones de poder simbólico y material que se reproducen al interior de las sociedades, legitimando desigualdades y discriminando a grupos según clases sociales, etnia, género, edad, poderes políticos, económicos etc. (Apple, 1987). Se ejercen actuaciones de carácter político, las cuales asumidas desde el riesgo de una perspectiva crítica, permiten la reproducción de formas ideológicas de dominación y abuso. Por ello, es importantísimo recuperar el pensamiento crítico de los docentes y develar qué tipo de realidades se construyen, se viven o se transforman en las escuelas.

El verdadero profesor debiera ser ante todo un intelectual, que piensa por sí mismo, piensa con los cabros, piensa en conjunto y está, por tanto, produciendo ciencia o produciendo cultura. Creo que el profesor debe ser ante todo y toda la vida un investigador. Eso impide que se muera el intelectual en el profesor, y trabaje al unísono con la comunidad local. El profesor debiese ser formado en función de su capacidad de investigar su medio, producir para ese medio, a tono con los actores, compartir la ciencia y la pedagogía con esos actores, para trabajar como una especie

de intelectual orgánico (Salazar, 2006, p.69).

No es posible que un profesor que egresa (...) no pueda cambiar su forma de implementar el currículo, que no tenga herramientas para comprender que la diversidad es propia de la situación educativa, que la experiencia que trae cada cual constituyen su mundo, que no tiene por qué ser igual al que trae el profesor y que eso es legítimo (...). Qué pasa con la formación docente, que no estamos preparando a profesores para que efectivamente puedan trabajar contextos distintos y acoger la diversidad del estudiantado” (Ibañez, 2015).

Las interacciones que establecen profesores y estudiantes al interior del aula, no están separadas de las ideas políticas e ideológicas, la formación inicial y en servicio de los docentes debe involucrar necesariamente este ámbito de análisis. Por otra parte es necesario ampliar el ámbito de las investigaciones educativas con respecto a los imaginarios sociales, visibilizarlos, reflexionar en torno a ellos y transformarlos cuando actúan en contra del bienestar de los sujetos. Estas construcciones de realidad pueden influir notablemente en la convivencia, en los trayectos de enseñanza y aprendizaje y sobre todo en la formación de un ser humano que viva para la paz y no para la guerra.

## 6. CONCLUSIONES

A casi veinte años de la Reforma Educacional de 1996 acoger la diversidad para mejorar la calidad de la educación, es todavía una tarea pendiente. En este contexto y debido a su relevancia, el artículo se propone develar algunos fragmentos del imaginario docente acerca de la diversidad. Con este objetivo se recurre a los reportes de una investigación mayor, que expone las interacciones entre estudiantes y profesores y las visiones de éstos últimos respecto de sus estudiantes. No se pretende acceder al imaginario docente como una totalidad, debido a la complejidad que esto reporta, sino más bien revelar algunas piezas que permitan reflexionar sobre: qué tipo de realidades se pueden construir, vivir y transformar, con respecto a la diversidad.

Los hallazgos de la investigación permiten develar fragmentos de un imaginario docente que niega la diversidad, condición esencial de todo acto educativo. Esto significa que los docentes participantes del estudio, en su gran mayoría buscan a través de sus prácticas docentes controlar las distintas actuaciones de sus estudiantes, invisibilizando con ello las experiencias, significados y entendimientos de éstos. Situación que a la vez provoca un círculo vicioso con interacciones tensas, conflictivas y marcadas por un clima, en que tanto estudiantes como profesores sufren por la falta de aceptación y respeto mutuo.

No obstante, aunque los docentes deben cautelar las condiciones para crear ambientes adecuados de convivencia, que favorezcan la predisposición hacia los aprendizajes, es muy importante señalar que la negación respecto de la diversidad de sus estudiantes, no es un acto intencional para perjudicar a los alumnos, por el contrario existe preocupación por ellos y sus aprendizajes. Sin embargo, sus valores, creencias, normas y formas de educar en general, son parte de un imaginario docente que se fundamenta en el ejercicio de una ideología instruccional, autoritaria y anti-diversidad, ideología que enmarca fuertemente las formas de educar de las profesoras.

Es importante mencionar, que si bien el estudio sólo reporta fragmentos de un imaginario docente que niega la diversidad, estos fragmentos son fundamentales para la reflexión del entramado de significaciones que se dan en el contexto histórico, social, político, económico y cultural chileno. Contexto marcado por una dictadura militar que violentó profundamente los derechos humanos y libertades fundamentales, desarticulando la vida individual y social de las personas y destruyendo toda posibilidad de reconocimiento en la diferencia. Un escenario de imaginarios sociales de carácter dominante, instalados por la voluntad de poder y fuerza desde el modelo

neoliberal, el cual promovió políticas públicas y educacionales de privatización, estandarización, examinación y rendición de cuentas, las cuales fueron perpetuadas después por los gobiernos de turno, generando serios problemas de calidad, equidad y segregación escolar versus recurrentes contradicciones entre los discursos educativos, sociales y políticos etc. De esta manera, el modelo y sus lineamientos políticos no propiciaron la diversidad, sino por el contrario la estandarización, homogenización y uniformidad de las instituciones y los sujetos.

En este sentido, interesa destacar que la transformación de paradigma y mejoramiento de la educación, requiere políticas para un desarrollo docente, que también respete la diversidad de profesores y profesoras chilenas. Esto significa encantar a los docentes para que a través de experiencias prácticas, como las que propone la Metodología Interaccional Integrativa, incluyan sus propias diversidades: emociones, deseos, creencias y cosmovisiones y logren a su vez incluir las diversidades de sus estudiantes.

Una apertura hacia la diversidad, requiere que los docentes aprendan a reconocer que el ser humano construye realidades o imaginarios sociales, a través de distintas cosmovisiones de mundo, y tiene la potencialidad de transformarlas cuando éstas actúan en contra del bienestar de los sujetos. Profesoras y profesores tienen un rol clave en ello ya que poseen acceso al discurso público, en la medida en que expresan a gran cantidad de personas sus creencias, entendimientos y cosmovisiones, en definitiva los imaginarios y realidades sociales de las que son parte, pero también a las que pueden transformar.

## REFERENCIAS

- Apple, M. (1987). *Poder y Educación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., y Sobarzo, M. (2008). *La empresa educativa chilena*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a04.pdf>
- Assaél, J. (2011). *Política educativa y trabajo docente*. Recuperado de [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Jenny%20Assael.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Jenny%20Assael.pdf)
- Aron, A., y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Ávalos, B. (2013). *Héroes y Villanos*. Santiago. Chile: Antártica
- Bachelet, M. (2013). *Programa de Gobierno*. Recuperado de <http://www.onar.gob.cl/wp-content/uploads/2014/05/ProgramaMB.pdf>
- Baczko, B. (1999). *Los imaginarios sociales*. Memorias y esperanzas colectivas. Buenos Aires. Argentina.
- Castoriadis, C. (1997). Entrevista . Recuperado de <https://youtu.be/dbqXiJ8b2Rs>
- Castoriadis, C. (1999). *La institución Imaginaria de la Sociedad*. Buenos aires. Argentina: Tusquets
- Céspedes, A (2010). *El estrés en los adolescentes*. Chile Editorial B.
- Colegio de Profesores, (2005). Conclusiones Finales Congreso Pedagógico Curricular. *Revista Docencia*, 28.
- Cornejo, R. (2015). *Clases Doctorado en Educación UMCE 1º semestre Políticas Educativas*.

Cornejo, R. (2007). *Entre el sufrimiento laboral y los sentido colectivos*. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/salud\\_docente/rodrigo\\_cornejo\\_entre\\_sufrimiento\\_individual\\_sentidos\\_colectivos.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/salud_docente/rodrigo_cornejo_entre_sufrimiento_individual_sentidos_colectivos.pdf)

Dussel, E. (1973). *América Latina dependencia y liberación*. Buenos Aires. Argentina.

Gianinni, H (2014). *La filosofía que sólo pasa en Chile*. Recuperado de <http://www.eldesconcierto.cl/cultura-y-calle/2014/11/26/humberto-giannini-la-filosofia-que-solo-pasa-en-chile/>

Ibañez, N. (1995). *Valoración de la Emoción como punto de partida para el cambio. Documento Taller de la Metodología interaccional interactiva primer seminario Red RTFD Chile*. UNESCO/CPEIP, Santiago.

Ibañez, N. (1998). Los profesores y la reforma. *Revista Estudios Pedagógicos*, 24.

Ibañez, N. (2002). *La metodología Interaccional Integrativa: una propuesta de cambio. Teoría e Práctica de Educacao*. Universidad de Maringa, 4 (10).

Ibañez, (2015). *Columna de opinión*. Recuperado de <http://www.umce.cl/index.php/universidad/institucionalidad/destacados/782-opinion>

Ley General de Educación N° 20.370 (2009). *Diario Oficial de Chile*. Publicado 12 de septiembre de 2009

Magendzo, A. (2008). *La Escuela y los Derechos Humanos*. México: Editorial Cal y Arena.

Martinic, S. (2010). *Cambios en las Regulaciones del Sistema Educativo. ¿Hacia un Estado Evaluador?*

Maturana, H. (1989). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Editorial Dolmen.

Milicic, N. (2010). *Educando a los hijos con inteligencia emocional*. Chile: Editorial Aguilar.

Pinto, R. (2009). La necesidad de un nuevo paradigma curricular para una época compleja. *Revista Posgrado y Sociedad Sistema de Estudios de Posgrado Universidad Estatal a Distancia* ISSN 1659 – 178X Costa Rica. Recuperado de [revistaposgradoysoci@uned.ac.cr](mailto:revistaposgradoysoci@uned.ac.cr)

Moreno, C., y Rovira, C. (2009). *Imaginario: Desarrollo y aplicaciones de un concepto crecientemente utilizado en las Ciencias Sociales. Investigación para la Política Pública, Desarrollo Humano*. HD-08-2009, RBLAC-UNDP, New York.

Salazar, G. (2006). El profesor debe ser ante todo y toda la vida un investigador. *Revista Docencia*, 30 Colegio de Profesores, Chile.

Tylor, C. (2006). *Imaginario sociales modernos*. España: Editorial Paidós.

Uribe, A. (2008). *Dictaduras en América Latina*. Recuperado de <https://youtu.be/E8MlbZ9XU4A>

Van Dijk, T. (2004). *Análisis crítico del Discurso*. Recuperado de <https://youtu.be/ul44ENJdqbs>

Van Manen, M. (1988). *El tacto en la enseñanza*. Argentina: Editorial Paidós.

Zemelman, H. (2010). *Los docentes protagonistas en los procesos educativos*. Recuperado de <https://youtu.be/bdhPq6pj84A>