

Una invitación a fragilizar(nos) el pensamiento como parte de la construcción de la identidad profesional docente

Paulina Bravo^{1*}, Geraldin Baquero Mendieta¹

Resumen

Una estudiante de doctorado en didáctica de las ciencias experimentales y su profesora emprenden un viaje de exploración académica desde la perspectiva de género que las invita a desafiar sus certezas y abrazar las fragilidades de lo que saben, lo que son y lo que esperan del proceso doctoral vinculado a la educación científica. En este recorrido, se sumergen en literatura que las invita a cuestionar la misma docencia universitaria, lo que se cristaliza en un diálogo escrito sobre episodios que las inspiran a reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas. Una frase guía este camino: “*Fragilizar el pensamiento para hacerlo rebelde*”, la que se convierte en la brújula de lo que leerán a continuación. Esta pieza reflexiva que relata una experiencia educativa de colaboración en comunidades de docentes concluye con recomendaciones para la educación superior, así como con una invitación a fragilizar(nos) desde la perspectiva de género, como parte de la identidad profesional docente. Esto implica interrogar, desde una postura sensible al poder, cómo se construye el conocimiento en la enseñanza de las ciencias y qué rol ocupamos en ese espacio.

Palabras clave: Proceso doctoral, educación superior, fragilidad, perspectiva de género, identidad profesional docente

¹Universidad Católica del Maule

pbravog@ucm.cl, geraldin.baquero@alu.ucm.cl

An invitation to sensitize our mind as part of a construction of the professional teaching identity

Abstract

A PhD student in science education and her teacher embark on a journey of academic exploration from a gender perspective, which invites them to challenge their certainties and embrace the fragilities of what they know, who they are, and what they expect from the doctoral process in science education. On this journey, they are immersed in the literature that invites them to question the very university teaching, which crystallises in a written dialogue on episodes that inspire them to reflect critically on their own practices. A phrase guides this path: ‘Fragilise thought to make it rebellious’, which becomes the compass of what you will read next. This reflective piece, which recounts an educational experience of collaboration in teacher communities, concludes with recommendations for higher education, as well as an invitation to consider fragility from a gender perspective as part of the development of a professional identity among teachers. From a power-sensitive stance, this implies questioning how knowledge is constructed in science education and what role we occupy in that space.

Keywords: Doctoral process, higher education, fragility, gender perspective, professional teaching identity

1. Introducción

Las instituciones de educación superior suelen explicitar, dentro de los perfiles de egreso, la formación de profesionales o investigadores integrales, en concordancia con los diferentes organismos u organizaciones internacionales que proyectan una educación de calidad, posteriormente materializadas en políticas públicas nacionales. Dentro de los marcos de cualificación docente, han existido diferentes dimensiones para contribuir a una docencia de calidad, una de ellas es la identificación de tensiones didácticas (internas y externas), las cuales representan un “conjunto de acciones de acercamiento o alejamiento entre los actores y procesos en un sistema didáctico” (Guzmán et al., 2018, p. 11). Comprendiendo que en la didáctica se estudia la relación bidireccional entre el conocimiento a enseñar (saber disciplinar), la persona que enseña (profesorado) y la persona que aprende (estudiante). En el trabajo de Guzmán et al. (2018), una de las tensiones externas (la tensión 13) hace referencia al estudiantado y el medio, explicando la influencia del medio externo en el proyecto de vida asociado a su formación como docente, considerando aspectos relevantes como: el reconocimiento individual, las expectativas familiares y sociales, el sentido de pertenencia y la economía, reconociéndolos como factores incidentes en la construcción de la identidad profesional docente. Estos aspectos responden a: el abandono del lugar de origen por ubicación de la universidad (condición migrante), lo cual afecta el sentido de pertenencia; las expectativas familiares asociadas a la culminación del proceso formativo, relacionada con mejores oportunidades laborales (clase social); el financiamiento del programa formativo, como por ejemplo la beca doctoral, que implica una serie de compromisos, en algunos casos idealistas y difíciles de alcanzar (recursos de financiación).

Por este motivo y en el contexto de un proceso doctoral entre una estudiante y su profesora, se hace no solo necesario sino interesante cuestionarse el pensamiento y cómo podríamos/deberíamos fragilizarlo, ya que estos factores interseccionales (asociados a la cultura, a los aspectos sociales y a la economía), tienen una gran influencia en la percepción de la experiencia educativa. Cuando hablamos de una experiencia educativa, es imposible desconocer que nos referimos a la propia práctica, la que a su vez está permeada por la realidad que nos habita. En este caso en particular, el contexto que nos abraza es la educación científica, la cual tiene una particularidad que nos enfrenta a cuestionarnos sobre la predominancia de las prácticas positivistas sobre las posturas sociocríticas. Asociados, por un lado, a los paradigmas fundacionales de las ciencias naturales (lo científico), y por el otro, a los paradigmas característicos de las ciencias sociales (lo educativo). Esta práctica y sus paradojas son las que quedan bajo la lupa de la reflexión.

Reflexionar sobre la propia práctica se reconoce como fundamental para desarrollar la identidad como docente. Tal como menciona Contreras y Pérez:

La experiencia educativa significa adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener, en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo; esto es, tratar de revelar las preguntas pedagógicas que nos

suscitan aquellas experiencias que estudiamos. Y su propósito es mostrar las relaciones que se establecen entre acontecimientos, condiciones de existencia, significaciones subjetivas y preguntas que nos sugieren. Porque lo que pretende la investigación de la experiencia no es transformar la experiencia en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, desvelando significados y sentidos potenciales, a la vez que reconociendo su imposibilidad de saturación (es decir, que los significados y efectos son siempre interpretables, y siempre abiertos a nuevos significados y efectos sobre quienes las han vivido), para poder pensar pedagógicamente, en relación a lo que ella nos sugiere o nos provoca (2014, p. 46).

En ese sentido, no solo la reflexión sino la promoción del desarrollo de la identidad profesional nos exige gestar experiencias de trabajo colaborativo en comunidades docentes, entendidas como aquellas experiencias dialógicas mancomunadas que pueden llegar a gestarse – incluso— en escenarios ajenos a los espacios académicos tradicionales, contemplando aspectos fundamentales para transformar las prácticas de docentes en formación. Lo anterior, trasciende los paradigmas fundacionales de las ciencias naturales, migrando a las posturas sociales que interpelan el que hacer del sujeto según su contexto. En ese sentido, Cruz y Jiménez-Narváez (2023) proponen primero, gatillar procesos reflexivos entre profesores en formación y profesores principiantes para desarrollar el sentido de pertenencia; segundo, promover dinámicas cíclicas de reflexión individual y colaborativa entre pares, para definir la propia identidad docente; tercero, considerar los factores socio-institucionales de las prácticas educativas que facilitan u obstaculizan los procesos de formación docente. Aunque las autoras hacen referencia mayoritariamente a la formación inicial del profesorado en ciencias, fortalecer estos aspectos es crucial durante el desarrollo profesional docente. Comprendiendo que uno de los mayores obstáculos dentro del proceso de enseñanza de las ciencias es la concepción apresurada del paradigma fundacional que difiere entre la ciencia y la educación científica, siendo el origen de este último principalmente social, asociado al paradigma sociocrítico.

Considerar ello es importante para comprender el texto que leerán a continuación, en el marco de las experiencias de trabajo colaborativo en comunidades docentes centradas en la reflexión y cuestionamiento de la propia práctica, respondiendo a preguntas sensibles al poder vinculadas a la perspectiva de género.

1. ¿Qué es fragilizar el pensamiento? Reflexiones por escrito

Con G nos conocimos en el segundo semestre de su doctorado. Yo (P) soy bióloga de formación inicial, magíster y doctora en educación científica y desde el año 2023 trabajo en una universidad que tiene un programa de doctorado en didáctica de las ciencias experimentales. Yo (G) soy profesora de química de formación inicial, magíster en enseñanza de las ciencias exactas y naturales y estudiante de doctorado en didáctica de las ciencias experimentales, profe universitaria nobel, una colombiana en Chile desde hace más de dos años. Esas múltiples posiciones que

ocupamos en este momento no solo se han trasladado a lo que realizamos en la universidad, sino que también nos lleva a cuestionarnos las múltiples relaciones que hemos ido desarrollando en este camino. En principio nos conocimos en la relación profesora-estudiante, luego hemos transitado a ser compañeras en un grupo de investigación, y ahora, nos reconocemos como colegas, intentando plasmar nuestras experiencias y reflexiones en este escrito. Esta multiplicidad nos permite, por un lado, resistirnos a posiciones fijas con algún comportamiento particular (de profesora, estudiante, colega, investigadora) y, en cambio, nos ofrece la posibilidad de ocupar posiciones a veces opuestas y a veces complementarias, que influyen en el análisis al volver sobre esas múltiples posiciones y al contexto en el que se producen. Todo esto, a su vez, nos permite observar nuestra propia práctica —y la práctica de la otra— intentando desentrañar el papel que ocupamos hoy en el espacio de la universidad. Este reconocimiento de las posiciones que ocupamos también podría ayudar a “promover múltiples ‘otros’ devenires” /sujetos (Bazzul, 2016, p. 8), es decir, otras múltiples posiciones o la posibilidad de “ser a partir de ser más” (Freire 1970, p. 99) dado el reconocimiento de quien soy y quien es la otra.

Leímos el texto de Verónica Gago (2022) “Principio Silvia Rivera Cusicanqui: fragilizar el pensamiento para hacerlo rebelde” en el contexto de las reuniones del grupo de investigación en género, educación científica y diversidad (GED). Así, el texto de Gago fue recomendado por una colega para inspirar la idea de cuestionar la autoridad/autoría/experticia, como temas que están presentes en la academia hacia un intento de fragilizar lo conocido.

Cuando partimos esta reflexión el 2023, G se propuso desempaquetar qué significa fragilizar: *“hoy me encuentro en proceso de resignificar mi experiencia doctoral desde lo profesional, como investigadora en formación, como compañera, como profesora, como amiga, como hija, como hermana, como tía, como pareja, como mujer, desde mi propia fragilidad. Por eso, se hace necesario reconocer que soy humanidad, emoción, razón, reconocermé sentipensante, como diría Fals Borda. Reconocer el doctorado como parte importante de mi vida, pero no como la vida misma. Reconocer con gratitud y más amabilidad los logros alcanzados. Reconocer y abrazar los espacios en los que habito. Reconocer y abrazar las fragilidades de otros/as. Hablar de “fragilizar”, de las “fragilidades” y de “abrazar las fragilidades” es complejo, debido a su ambigüedad conceptual. Por tanto, comprendemos las “fragilidades” como aquellos estados emocionales que nos permiten trabajar con los “fracasos”, “desafiar la noción de escasez” y “poner el pensamiento en estado abierto de rebelión”, como menciona Gago (2022). Por lo cual, abrazar las fragilidades, además de las propias, podría implicar el desarrollo de la empatía y estar en apertura para habitar los sentires del otro/a, como menciona Juan Gabriel Vásquez, el autor del libro “El ruido de las cosas al caer” (Vásquez, 2011), quien, en una entrevista mencionó: “La empatía necesita de sujetos que han cultivado su imaginación porque, si queremos construir una sociedad en paz, necesitamos sujetos que logren imaginar el dolor del otro”. No obstante, ¿abrazar las fragilidades de otros/as implica tomar decisiones que van en contra de la propia fragilidad?... Tal vez, abrazar las fragilidades de otros/as implique desprenderse de la verdad absoluta y personal, sin desconocer la subjetividad de quien la concibe”.*

En ese sentido, (ahora, 2024, G reflexiona) *“mi fragilidad involucra aspectos fundamentales en la construcción de mi identidad docente y permea el relacionamiento que se gesta con mis estudiantes. Además de un proceso social, tiene que ver con un proceso reflexivo, de naturaleza cognitiva y afectiva, que puede fortalecerse de manera intencionada incursionando en contextos profesionales diversos e interactuando con pares (Vanegas Ortega & Fuentealba Jara, 2019). No obstante, esa construcción de identidad ha venido cambiando con el tiempo (por fortuna), me ha permitido reflexionar con mayor responsabilidad lo que significa estar en armonía con los otros dentro de un espacio académico que genera disonancia cognitiva entre el asombro que produce el conocimiento científico y el conocimiento científico en sí mismo, pero también me he visto incomoda mirando mi propia práctica y las falencias que en ella identifiqué; así que, la identidad docente es estar en constante construcción y desconstrucción de sí mismo, más aún cuando los paradigmas fundacionales de la disciplina que uno va enseñar (la ciencia) difieren tanto de los paradigmas del objeto de estudio de un/a docente de ciencias (la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias). Aún, después de haberme licenciado en química, de tener un magíster y de estar haciendo un doctorado en didáctica de las ciencias, sigo reflexionando sobre lo que implican los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, me sigo considerando en un estado de formación continua, no solo como investigadora, sino también como docente. Todo esto me interpela constantemente”*.

En términos metodológicos, nos posicionamos desde un paradigma crítico, con diseño basado en producciones narrativas como una forma de generar un relato híbrido que expresa los significados, así como la agencia de quienes participan en él (Balasch & Montenegro, 2003). En este caso, la producción narrativa fue colectiva (G y P), con una reflexión colectiva (Martínez et al, 2014), como un reconocimiento de la producción común de conocimiento. Así la narrativa se constituye como un objeto de análisis discursivo, destacando la “descripción de realidades subjetivas” (Biglia & Bonet-Martí, 2009, p. 1). Este escrito es de carácter cualitativo donde se evidencia las reflexiones posteriores a la lectura del texto de Gago (2022). G y P se reúnen desde el 2023 y escriben sobre episodios donde creen que se disputa y cuestiona el pensamiento. No es una transcripción literal de una sola conversación, hace parte de diálogos gestados en diferentes contextos y momentos. De aquí en adelante, cambiaremos la forma en que leerán estas reflexiones, es decir, las verán en primera persona como un diálogo escrito, en ese sentido, los nombres P o G saldrán al inicio del diálogo, recordando algún episodio, mientras que la otra persona aporta con su respuesta afectiva a lo recordado. Sumado a las reflexiones que hacen G y P, es necesario mencionar que la producción narrativa se teje a través del diálogo con autores/as, siguiendo la invitación planteada por Jackson y Mazzei (2013) a pensar con teoría para iluminar las reflexiones e interpretaciones en un proyecto de investigación. Jackson y Mazzei nos desafían a usar la teoría para pensar con datos —y «usar los datos para pensar con la teoría» (p. 261)— como una forma de sacudir su/nuestro hábito acrítico de leer, pensar y ver la información como siempre lo hemos hecho. Así, nos animan a intentar ser audaces, a traer nuevos temas y modos de pensar de otros campos para plantearse más preguntas en lugar de llegar a conclusiones.

Pero ¿Qué es abrazar la fragilidad de otros/as?

G: Abrazar las fragilidades de otros/as es estar en apertura desde la empatía, es reconocer la humanidad del/a otro/a, sin desconocer la propia, comprendiendo el significado de la experiencia subjetiva y el valor de la intersubjetividad, es aprender a habitar lo afectivo, es aprender a reconocernos como seres sensibles, es aprender a validar nuestras emociones para lograr aceptar las emociones de otras/os, es reconocer el valor de la otredad. También es gestar espacios de confianza donde florezca el ser de manera segura, permitiendo que las vulnerabilidades emerjan sin el prejuicio del castigo social, que refuerza los discursos asociados al desequilibrio de poderes, donde pareciese que “no-ser” fuese la característica que tenemos en común quienes aún, a pesar de la existencia, no somos: las/os migrantes, las mujeres, las/os estudiantes... Tal vez las líneas anteriores sean demasiado presuntuosas, lo cual nos permite reflexionar sobre las implicancias de permitir las vulnerabilidades, sobre todo cuando la práctica docente viene cargada de un currículo oculto que tiene repercusiones sociales, en ese sentido, quien ejerce la docencia se encuentra sujeto a unas convenciones sociales que impiden la posibilidad de mostrarse vulnerable, más aún cuando en el imaginario colectivo existe un “estatus” diferencial (falso estatus) entre el profesorado de ciencias (incluyendo las matemáticas) y el profesorado de otras disciplinas. No obstante, autores como Brantmeier (2013) mencionan que, “permitirse ser vulnerables y compartir sus orígenes sociales, identidades y experiencias para profundizar en su comprensión crítica de temas normalmente difíciles de abordar, como el poder, la opresión, el privilegio y la justicia social” (citado por Behari-Leak et al., 2019, p. 563), todos temas implícitos en las cuestiones socio-científicas, permite valorar los diversos puntos de vista y, por ende, integrarlos y encarnarlos. Y, en ese sentido, la presunción y la exposición habrán valido la pena.

P: Quiero aportar con algo aquí, G, primero al hablar de las múltiples posiciones: migrante, mujer, estudiante, me hiciste pensar en algo que escribí en mi tesis del doctorado citando a Emely Henderson (2015) cuando en su libro *Gender Pedagogy* habla que es importante reconocer esas múltiples posicionalidades que ocupamos para el análisis de lo que hacemos en la investigación, yo lo vinculo también con algo ético porque si reconozco para mí y para otros de donde me paro/qué posición ocupo, podría hacerme preguntas sensibles al poder respecto de esa otredad que también mencionas. Pienso en que si reconozco/transparento esas posiciones que ocupo, quizás logre fragilizar(me) en cierto contexto dado, no sería lo mismo fragilizar el conocimiento si ocupo una posición de mayor o menor poder. Luego pensé que es complejo deconstruir/se, mirar la propia práctica. Me acuerdo que en mi doctorado escribí un apartado de reflexividad donde critiqué mi propia mirada de pensar que es fácil mirarse, ahora reconozco que es un proceso complejo, lo evitamos. Ahora mirarse para fragilizar, quizás más complejo aún, porque implica eso que mencionas de la vulnerabilidad, abrazarnos vulnerables, pensar que la Universidad puede ser vulnerable (vuelvo a la academia porque es donde me muevo ahora con contrato y me tiene reflexionando mucho sobre el rol que ocupo y la institución). Si lo llevo a lo que comentaba al inicio de que es complejo proponer y actuar en una visión diferente a la tradicional en la

universidad, ¿cómo sería que además la academia se posicione como vulnerable? Eso quizás es más complejo aún.

G: A veces pienso que hablamos de la academia como si fuese algo y no como si fuésemos. Tal vez la conjugación se lea confusa e inconclusa, pero, la academia no existe sin personas, la academia somos nosotros/as. La academia nace para dar vida a las ideas, según como lo plantea Platón, así que somos nosotras (las personas) las que damos vida y definimos la academia. Aunque, debo reconocer que la academia también es institucionalidad. Ahora bien, eso que dices es algo que comparto, considero que es necesario reconocer esas posiciones que ocupamos, es importante “transparentar-se” para poder fragilizar(se), también concuerdo contigo en que lo más difícil del proceso es mirarse a uno mismo, y más difícil aún, abrazar nuestras propias fragilidades. Eso me recuerda una conversación que tuve con Luz Ángela, en un grupo de estudio del que hago parte y donde conversamos sobre temas relacionados con la Investigación Acción-Participativa (IAP), cuando abordamos el capítulo de un libro que se titula: “¿Qué significa pensar desde América Latina?” (Bautista, 2014). En ese momento discutíamos sobre pararse “al margen” o “al borde”, alejarse del centro, para poder pensarse en el lugar del/a otro/a (explicando una idea de Aníbal Quijano) y mencionaba algo así como: “los espejos no dejan ver más allá del reflejo y por eso es necesario mirarse tras un cristal”. Esta frase me ha causado un profundo sentido, porque siento que es imposible que la academia avance si no nos detenemos a pensar las formas de transformarnos a nosotros/as mismos/as, sin desconocer la realidad de los/as otros/as; humanizar la academia. Tal vez no se trate de desnudarse frente al espejo y verse con la incomodidad de quien se reconoce humano, sino, tal vez tenga que ver con materializar la introspección, con hacerla “carne”, para que la academia cambie.

También es importante resaltar la responsabilidad de la institucionalidad, es necesario intentar responder tácitamente la pregunta que hace P, ¿cómo sería que además la academia se posicione como vulnerable? Considerando los aspectos que hemos venido abordando en el texto, vulnerabilizar la academia podría relacionarse con reconocer sus tensiones, contradicciones y límites, para reflexionar y transformar de manera crítica el espacio jerárquico, hermético y neutral, que impide que se integren otras formas de conocimiento, definición asociada al concepto “conocimiento situado” de Haraway (1995) y como una pequeña alusión al “A killjoy manifesto” de Ahmed en su libro ‘living a feminist life’ (2017).

P: Sabes que cuando hablamos de la vulnerabilidad pienso en Butler y esta expectativa de que existe una coherencia esperada o un discurso de coherencia en la noción de identidad del sujeto, Butler (2005) sugiere que la identidad nunca puede ser totalizada, lo que puede relacionarse con el reconocimiento de los propios límites del sujeto y, quizás, el reconocimiento del fracaso de la propia definición y de los límites del propio reconocimiento de quienes somos. En este sentido, los sujetos están/estamos por definición deshechos (*undone*), creo que esa sensación de no estar completa y aceptar el ‘fracaso’ en palabras de Butler, de poder definirme, podría ser lo que implique abrazar mi fragilidad, entenderme vulnerable. Ahora, cuando te preguntas “qué es abrazar la fragilidad de otro” pienso en si se puede llevar esas respuestas, que comparto plenamente, a este

espacio de la academia. Quizás le pongo el tono pesimista, pero, por ejemplo, el ‘aprender a habitar lo afectivo’ si se nos muestra que no se puede llevar los afectos a la sala, asumiendo que eso no debería ser parte del currículo, cuando también parece que pesan más protocolos que ideas, me viene la frustración de pensar que el fragilizar la academia y fragilizarnos es muy difícil. Creo que esto de habitar lo afectivo, se relaciona con el giro afectivo de la educación científica (Zembylas, 2024, 2023, 2016) o con ideas del amor radical y solidaridad como propósito para la educación científica (Fraustro, et al., 2022; Tolbert, et al., 2023; Torres-Olave, et al., 2023), pero que son ideas/posturas que son complejas y que además, para muchxs, no tienen el espacio en la educación científica, lo que hace más difícil que podamos problematizarlas, llevarlas a la presencia, vivirlas, en nuestro campo... Para cerrar con una nota más alegre, pienso si esta misma conversación o la que podamos tener en otros espacios es la que nos permite iniciar un camino de fragilización de nuestra práctica. Aunque tal vez los procesos dialógicos no sean suficientes, por ello es necesario un “compromiso-acción”, del que nos habla Fals Borda (1971) y que nos lleva a reconocer que todo proceso transformativo en el campo de la investigación social (como es el caso de la docencia) debe no solo acumular conocimiento científico, sino enriquecer, renovar y revitalizar la propia práctica.

¿Podemos fragilizar la práctica?

G: Definir este concepto de “abrazar las fragilidades de otros/as” me llevó a reflexionar sobre una anécdota reciente contigo. Te conté que iba a dar mi primera clase en la universidad y que estaba nerviosa, te dije que me gustaría que me dieras un consejo, te expresé la responsabilidad que sentía y mi deseo de hacerlo bien, a lo cual me respondiste: «a mi lo que me funciona harto [...] con mi grupo de estudiantes se basa en honestidad, en harta honestidad, desde cómo me caen, en general me cae todo el mundo súper bien y eso se nota y se valora, yo creo, que me muestre así como transparentemente y quizás hay cosas que, no sé, también [es necesario] decirlas, como pensar que puedo seguir aprendiendo, yo también creo que son cosas que se valoran». Reflexionaba sobre ello porque, acto seguido, me preguntaste: «no sé, dime tú, ¿tú valoras eso de mis clases?»; Por supuesto, valoro eso de tus clases, valoro mucho la honestidad que mencionaste y me hace sentido si comprendemos que, en el fondo, “abrazar las fragilidades de otros/as”, se refiere a la empatía, al respeto por el/la otro/a y a reconocer que la vulnerabilidad también es compartida. La anterior anécdota y el párrafo posterior evidencian la consolidación de un vínculo educativo virtuoso entre la profesora y la estudiante, que tal como lo definen Martínez-Galaz et al. (2024), es donde se reconoce y valora la diversidad de la estudiante como sujeto de derecho, pero al mismo tiempo se evidencia un acompañamiento respetuoso y recíproco, como parte de la intencionalidad didáctica y pedagógica, lo cual facilita una apertura bidireccional de las necesidades e intereses, fortaleciendo la empatía y fomentando la pedagogía del cuidado.

P: Me acuerdo de esa conversación, creo que me ha pasado tantas veces que tus preguntas me dejan en *jaque*, aquí cuando me pides un consejo, me llevaste a la posición de profesora que enseña

a otras personas a enseñar, es el rol que más cómodo me queda, pero me pilló por sorpresa decir qué me funciona a mí para dártelo como consejo. Sigo pensando que la honestidad, la transparencia, son cosas esenciales que valoro mucho dentro del espacio de clases, quizás eso mismo me permite conectarme con el grupo de estudiantes de forma más cercana, creo que he aprendido a desprenderme de una idea de lo que tengo que ser de profe y ser solo yo misma como profe que es diferente, porque quizás aprendí que debía comportarme de cierta forma y luego desaprendí esa misma forma. Pienso que nunca he sido esa imagen de profe tradicional, pero no puedo negar que dudo de si lo hago bien, si esta forma que tengo es la forma que más ‘sirve’ en un espacio de aprendizaje, porque escucho comentarios sobre mi cercanía con mis estudiantes y me hacen dudar. No sé si esta duda es la que viene del abrazar la fragilidad o de inseguridad, creo que ambas me llevan igual a la idea de vulnerabilidad que comentamos antes, quizás la primera me lleve a hacer un marco teórico, mientras que la segunda me lleve a analizar mi personalidad.

G: En todo caso, considero que la primera (hacer un marco teórico) no debería desaprovechar la oportunidad de gestarse junto a la segunda (analizar la personalidad). Creo que en esa lógica de desprenderse “de una idea de lo que tengo que ser de profe y ser solo yo misma”, a propósito de la ‘honestidad’ y la ‘transparencia’ que mencionas, considero importante resaltar la necesidad de reconocer las transformaciones y las incomodidades dentro de nuestro propio proceso personal y formativo como profes de ciencias (a priori). Allí, la formación inicial docente (FID) juega un rol fundamental en la consolidación de caracteres más abiertos, flexibles, dinámicos y recíprocos, en el aula de clase, evidenciado en la relación bidireccional profesor-estudiante, para la generación de nuevos conocimientos, que contribuyan a la práctica profesional del profesorado en ciencias (Guzmán et al., 2018).

Lo anterior es relevante para comprender cómo podría facilitarse la agencia (Guerrero & Torres-Olave, 2021). En ese sentido, la vulnerabilidad no debería implicar la exposición de los miedos y las inseguridades del profesorado frente al estudiantado, porque ello, no necesariamente contribuiría a mejorar la práctica, pero sí se podría convertir en un espacio de exposición innecesario. Por lo cual, es necesario comprender que lo que deberíamos vulnerabilizar es la institucionalidad, no la agencia.

En cuanto a mis transformaciones, con relación a mi forma de pensar, debo estar agradecida con este proceso porque siento que nada nunca me había cambiado tanto como esta formación doctoral, aún no estoy segura si eso es bueno o malo (tampoco es necesario clasificarlo), pero las transformaciones siempre vienen acompañadas de opciones de vida distintas, eso nos da una mayor apertura. Ahora, no solo me he visto, también he visto a otros/as quienes con su ejemplo me han ayudado a evaluar mis propios procesos y a reconocer mi fragilidad como profesora, como investigadora, como ser humano e incluso como compañera y amiga. He visto en primera fila la coherencia y he decidido que intentaré llevar esa bandera. No sé si eso me ayude a posicionarme como una “buena” investigadora, pero en todo caso me sentiré satisfecha y a gusto con ello. Lo que me causa una profunda incomodidad, conmigo misma, es la imposibilidad de salir del círculo de miseria en el que entré sin darme cuenta. Compréndase ‘miseria’ como la estrechez mental en

la que estuve durante casi un año y de la cual aspiro salir prontamente. No obstante, también reconozco que no podemos controlar todo y que hay aspectos de nuestra fisiología que parecen estar a cargo de nuestro inconsciente —exigiendo estrepitosamente que alguien se ocupe de él. En este proceso aprendo a abrazarme con más cariño y a tenerme más paciencia, también. Tal vez eso me ayuda a tomar la misma posición con mis estudiantes. Y es ahí cuando la fragilidad se encarna en...

P: Me tomo de tus palabras, ahí es cuando la fragilidad se encarna... me pregunto ¿Por qué miseria? Y ¿Qué estrechez mental? ¿La tuya? ¿La que viste? Ahora pienso en voz alta, ¿Será que me queda una sensación de suficiencia estar escribiendo esto sobre fragilizar el conocimiento? ¿Será que vuelvo a caer en la condescendencia de la que hablé en mi tesis? Cuando pienso que tengo la razón o que este es el camino, ¿Cómo fragilizo lo que sé si pienso que tengo la razón? ¿Cómo se sale de ese círculo? No sé, lo digo en voz alta y me vuelvo a mirar porque quizás sea eso el viaje, avanzar y retroceder constantemente, es como decir que estoy segura que este es el camino, pero a la vez no quedarse tranquila con esa certeza y pensar que hay otras formas, así de confuso. Aquí quiero traer a Derrida a esta reflexión con su concepto de *différance* que se puede entender de la siguiente manera:

Si la presentación desviada continúa siendo rechazada de manera definitiva e implacable, es solo un cierto presente que permanece oculto o ausente; pero la *différance* nos mantiene en relación con lo que necesariamente ignoramos que excede la alternativa de presencia y ausencia. (Derrida, 1998, p. 15)

Según entiendo, la *différance* es un movimiento lúdico que ‘produce’ actos de diferir a partir de un punto de partida; esto no significa que la *différance* sea anterior a la diferencia en tiempo presente al mismo tiempo que no se modifique porque no está relacionada con el tiempo ni el espacio. En español, como en francés, la palabra ‘diferir’ tiene dos significados distintivos, el primero está relacionado con la acción de dejar para después (aplazar), hacer un desvío o una demora, por lo que está relacionado con el tiempo; el otro significado de diferir está relacionado con ser otro, ser no idéntico, distintivo. Al reemplazar la segunda “e” de “*difference*” por una “a”, este doble significado no sólo se fusiona, sino que constituye algo más. En ese sentido, la *différance* es más que la dicotomía presente/ausente. Como resultado de una mayor exploración, vinculada con los procesos de subjetivación, mediante actos de diferenciación desde un estado específico, se producen diferentes subjetividades, de modo que pude seguir entendiendo la complejidad de las subjetividades cambiantes que se revelan en este diálogo. La *différance* nos conecta con lo que está oculto o excluido. En este sentido, si las diferencias son “producidas” —diferidas— por la *différance*, ¿qué es lo que difiere o quién difiere? La “solución” a ese enigma se alcanza a través de la “traza”, otro concepto derridiano. La traza reconoce lo no presente, lo excluido en la presencia, expresando “la marca de la ausencia de una presencia” (Spivak, 1976, p. xvii). Hay un problema en traer a la presencia la traza porque estaríamos nombrando lo no presente, haciéndolo presente. Sin embargo, el ejercicio de imaginar lo que está y lo que no está ahí puede hacernos pensar en cómo la lógica de la presencia cierra las posibilidades de significados

diferentes. Esa lógica de la presencia crea una barrera defensiva, defendiéndola de una manera totalizadora. Aquí veo una oportunidad, pensar, por ejemplo, en cómo la docencia universitaria, la formación doctoral o la educación científica son entendidas en la lógica de la presencia –las comprensiones hegemónicas de la certeza– lo/quién queda ausente se posiciona fuera de esa barrera defensiva; por lo tanto, es/son negados. Entonces, el ejercicio de imaginar lo que está y lo que no está nos permite reflexionar sobre las posibilidades de significados diferenciados al rastrear lo no presente, es decir, pensar en lo que es rechazado implacablemente me hace recurrir a lo que está ausente en diferentes dimensiones de la educación científica como los mismos conceptos que estamos trayendo a esta conversación, fragilización, vulnerabilidad, nuestra respuesta afectiva. No sé si con esto respondemos a la pregunta de esta sección, ¿podemos fragilizar la práctica? Creo que no, pero al menos, dada esta conversación, siento que mi práctica como profesora de doctorado, al menos, está en disputa y constante reconstrucción.

Reflexiones finales

Identificar las tensiones externas –asociadas a la cultura, a los aspectos sociales y a la economía– como aspectos interseccionales que permean la práctica docente, permite reconocer la necesidad de gestar vínculos educativos virtuosos que promuevan la afectividad, a través del reconocimiento mutuo (estudiante-docente) en el aula. Para ello, es indispensable repensar la formación inicial del profesorado como un espacio de construcción de identidad desde la colaboración docente, no solo desde el ámbito académico sino desde el cuidado, la escucha y la construcción conjunta del conocimiento. Desafiando la jerarquía tradicional en el aula de ciencias y contemplando los factores interseccionales que permean la realidad del estudiantado, reconociendo el valor de la afectividad y la experiencia situada en el proceso de enseñanza, que al desafiar las estructuras de poder contribuye a la promoción de prácticas de educación científica con perspectiva de género.

Nos quedamos pensando en si la respuesta afectiva puede entrar al aula de ciencias y llegamos a la conclusión de que la afectividad es no solo necesaria, sino fundamental en los procesos educativos, en el reconocimiento de nuestras propias prácticas. En muchas ocasiones, el ámbito académico ha sido percibido como un espacio estrictamente racional, donde el conocimiento técnico y el rigor intelectual predominan sobre cualquier otro aspecto. Sin embargo, esta visión omite un elemento esencial: la dimensión humana que atraviesa todas las interacciones en el aula. Lejos de disminuir el valor de la academia, las dinámicas afectivas que se gestan en el aula tienen el potencial de enriquecer el proceso educativo. Estas dinámicas permiten que estudiantes y docentes reconozcan la complejidad de la experiencia humana y encuentren un terreno común para el aprendizaje. Asimismo, la fragilidad, a menudo vista como una debilidad, puede convertirse en una herramienta poderosa para cuestionar y deconstruir las dinámicas tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Reconocer nuestras propias contradicciones, ambigüedades y tensiones nos invita a revisar nuestras prácticas docentes desde una perspectiva más inclusiva y auténtica.

En este contexto, surgen preguntas cruciales para la reflexión docente que dejamos planteadas por si quien lee quiere preguntarse en su práctica también: ¿Se puede fragilizar la academia? ¿Es posible mostrarse vulnerable frente al estudiantado? Para nosotras, mostrar vulnerabilidad no implica una pérdida de autoridad, sino una humanización de la figura docente. Es una forma de decir: *también estoy en un proceso de aprendizaje continuo contigo*. De la misma manera, abrazar las fragilidades de los estudiantes no significa bajar las expectativas académicas, sino validar sus experiencias, reconocer sus luchas y brindarles un espacio seguro para crecer.

Nos preguntamos también si fragilizar la práctica docente necesariamente implica una dinámica afectiva. Aunque la respuesta podría variar según el contexto, parece evidente que la afectividad es un puente que facilita el aprendizaje significativo. Las emociones, lejos de ser un obstáculo, pueden ser motores del conocimiento. Por ejemplo, los episodios en los que un estudiante o docente reconoce su fragilidad suelen ser momentos memorables y transformadores. Si estas preguntas resuenan contigo, te invitamos a reflexionar sobre aquellos momentos en los que quizás evitaste la afectividad en el aula. ¿Qué te hizo huir de ella? ¿Cómo ha influido en tu manera de enseñar? Te incitamos a abrazar tu autenticidad y a permitirte ser tú mismo/a en el aula, un espacio donde la afectividad y el aprendizaje se entrelacen para crear experiencias de resignificación de la práctica.

Agradecimientos

La segunda autora agradece a la BECA DOCTORAL UCM - Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Facultad de Ciencias Básicas, Universidad Católica del Maule.

Conflicto de interés: Las autoras declaran no tener ningún conflicto de interés

Referencias

- Ahmed, S. (2017). *Living a Feminist Life*. Duke University Press eBooks.
<https://doi.org/10.1215/9780822373377>
- Ardiles, T., Bravo González, P., & González Weil, C. (2023). Decolonising master's supervision by queering/enfletando the process: opening decolonial cracks through fleta reflexivity. *British Journal of Sociology of Education*, 44(8), 1321–1340.
- Balasch, M., & Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. En L. Gómez (Ed.), *Encuentros en Psicología Social. Publicación del VIII Congreso Nacional de Psicología Social* (Vol. 1, No. 3, pp. 44–48).
- Bautista, J. J. (2014). *¿Qué significa pensar «desde» América Latina?: Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental* (1.a ed.). Ediciones Akal S.A.
- Bazzul, J. (2016). Science Education as a Site of Struggle. En *Ethics and Science Education: How Subjectivity Matters* (Springer Briefs in Education). Springer: Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-39132-8_1
- Behari-Leak, K., Josephy, S., Potts, M., Muresherwa, G., Corbishley, J., Petersen, T., & Gove, B. (2019). Using vulnerability as a decolonial catalyst to re-cast the teacher as human(e). *Teaching In Higher Education*, 26(4), 557–572.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1661376>
- Biglia, B., & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), 1–25.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (Comps.). (2014). Investigar la experiencia educativa (págs. 21–86). Morata.
- Cruz, G. B. da, & Jiménez-Narvaéz, M. M. (2023). *Formación e inserción profesional docente en contexto: Debates entre Brasil y Colombia* (1.a ed.) [Digital]. Paco.
- Derrida, J. (1995). *The gift of death*. University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1998). La Différance. En *Márgenes de la Filosofía* (C. G. Martín, Trad.) (p. 10). Cátedra. (Obra original publicada en 1968)

- Fals Borda, O. (1971). *Ciencia propia y colonialismo intelectual* (2.a ed.). Editorial Nuestro Tiempo.
- Frausto Aceves, A., Torres-Olave, B., & Tolbert, S. (2022). On love, becomings, and true generosity for science education: Honoring Paulo Freire. *Cultural Studies of Science Education*, 17(2), 217–230.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary Edition). Bloomsbury.
- Gago, V. (2022). Principio Silvia Rivera Cusicanqui: fragilizar el pensamiento para hacerlo rebelde. *El lugar sin límites. Revista de Estudios y Políticas de Género*, 4(6), 19–36.
- Guerrero, G. R., & Torres-Olave, B. (2021). Scientific literacy and agency within the Chilean science curriculum: A critical discourse analysis. *The Curriculum Journal*, 33(3), 410–426. <https://doi.org/10.1002/curj.141>
- Guzmán, P., González, B., García Martínez, Á., Baquero-Mendieta, G., Dueñas, Y., & Merino Rubilar, C. (2018). *Fenómeno Tensión Didáctica* (1.a ed.). Proyecto ACACIA. Fenómenos Cultiva - Fenómeno Tensión Didáctica.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra eBooks. <http://atlas.umss.edu.bo:8080/jspui/bitstream/123456789/492/1/LD-300-115.pdf>
- Henderson, E. (2015). *Gender Pedagogy: Teaching, Learning and Tracing Gender in Higher Education*. Palgrave Pivot.
- Jackson, A., & Mazzei, L. (2013). Plugging one text into another: Thinking with theory in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 19(4), 261–271.
- Martínez-Galaz, C. P., Palomera-Rojas, P. V., Baquero-Mendieta, G. M., & Melo-Letelier, G. F. (2024). Concepciones del profesorado formador de formadores sensible a la relación entre el género y la educación científica. *Formación Universitaria*, 17(1), 33–44.
- Spivak, G. C. (1976). Translator's preface. En J. Derrida, *Of grammatology* (G. C. Spivak, Trans.) (pp. ix–lxxxvii). Johns Hopkins University Press.
- Tolbert, S., Aceves, A. F., & Olave, B. T. (2023). From false generosity to true generosity: Theorizing a critical imaginary for science education. En *Reimagining Science Education in the Anthropocene, Volume 2* (pp. 163–184). Springer International Publishing.

- Torres Olave, B., Tolbert, S., & Frausto Aceves, A. (2023). Reflecting on Freire: a praxis of radical love and critical hope for science education. *Cultural Studies of Science Education*, 18(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s11422-023-10168-1>
- Vanegas Ortega, C. M., & Fuentealba Jara, A. R. (2019). IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE, REFLEXIÓN Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vásquez, J. G. (2011). *El ruido de las cosas al caer*. https://www.quelibroleo.com/archivos_capitulos/capitulo_9788420475073.pdf
- Zembylas, M. (2016). Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: Contributions of the affective turn. *Cultural studies of science education*, 11, 539–550.
- Zembylas, M. (2023). Political anger, affective injustice, and civic education. *Journal of Philosophy of Education*, 57(6), 1176–1192. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad073>
- Zembylas, M. (2024). Engaging Emotional Fundamentalism in the University Classroom: Pedagogical and Ethical Dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00071005.2024.2324067>