



Rasgos maltratados de la enseñanza: una reflexión sobre los procesos éticos, relacionales y subjetivos en la escuela contemporánea

**Mistreated Features of Teaching: A Reflection
on Ethical, Relational, and Subjective Processes
in Contemporary Schooling**

Recibido: 21 de julio de 2025. Aprobado: 4 de setiembre de 2025
<http://doi.org/10.15359/rep.20-2.9>

Alixon David Reyes Rodríguez¹

Universidad Adventista de Chile

Chillán, Chile

alixdavid79@gmail.com

1 Doctor en Educación. Actualmente, académico investigador de la Universidad Adventista de Chile, la Universidad Arturo Prat, y el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa, Chile. Miembro del Núcleo de Investigación en Estudios Interdisciplinarios de Educación Superior de la Universidad Arturo Prat, del Observatorio de Educación de la Universidad Adventista de Chile, y del Centro de Investigación en Pedagogía del Movimiento “Prof. Darwin Reyes”, adscrito al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://orcid.org/0000-0001-9857-0930>



RESUMEN

Este trabajo reporta un estilo ensayístico y su propósito es analizar algunos rasgos de la enseñanza que generalmente son ignorados en el ámbito pedagógico actual. No obstante, dado lo previsorio de la enseñanza, lo intencional y planificado del proceso, se desarrollan diversas nociones en relación con la enseñanza en tanto esta se revela como un proceso consciente, emergente y contingente, como donación, acto en doble vía y plenamente relacional, proceso subjetivador, democrático y proxémico, transmisor de la herencia y necesariamente pausado. Al ser así, se presenta una noción de la enseñanza que focaliza un rol del maestro que no es distinto a lo que tradicionalmente ha sido, pero que busca resignificarlo desde la apropiación de sentidos éticos en la enseñanza y la formación escolar.

Palabras clave: Aprendizaje, educación, enseñanza, escuela.



ABSTRACT

This paper reports an essayistic style and its purpose is to analyze some features of teaching that are generally ignored in the current pedagogical field. However, given the predictive nature of teaching, the intentional and planned nature of the process, several notions are developed in relation to teaching insofar as it is revealed as a conscious, emergent, and contingent process, as a donation, as a two-way and fully relational act, as a subjectivizing, democratic, and proxemic process, transmitter of inheritance and necessarily paused. Thus, a notion of teaching is presented that focuses on a teacher's role that is not different from what it has traditionally been, but that seeks to re-signify it from the appropriation of ethical meanings in teaching and school formation.

Keywords: education, learning, school, teaching



Introducción

Las lógicas binarias de una noción singular y unicausal como lo es el denominado “proceso de enseñanza-aprendizaje”, y la contraposición de una noción plural y bidireccional, esto es, “procesos de enseñanza y aprendizaje”, parecieran ser lógicas que vienen disputándose espacios y zonas de influencia en el entramado de las teorías, representaciones sociales, imaginarios colectivos y creencias en el mundo docente actual (Musci, 2016; Reyes, 2024a).

A propósito de lo anterior, este trabajo busca analizar algunos rasgos de la enseñanza generalmente ignorados en el ámbito pedagógico actual. Así y, sin intenciones de destrabar la aporía que se genera en el marco de la diversidad epistémica en torno a la enseñanza y el aprendizaje, se declara como foco de atención de este texto la apuesta por una noción de enseñanza en la que prela el respeto a la dignidad humana, la noción misma del libre albedrío, la alteridad, una noción que focaliza la atención en el sujeto, y que viene siendo menoscabada a propósito de las lógicas competenciales, los sistemas de acreditación de la calidad, y la necesidad empresarial de “garantizar” a una “clientela” su “formación” (Reyes *et al.*, 2024).

En Chile, por ejemplo, expresiones como “entrega de conocimiento” y “garantía en el logro de competencias”, son comunes en el ambiente escolar y universitario (Halpern *et al.*, 2020; Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2016; Universidad Austral de Chile, 2016; Universidad Central, 2023). Tales imaginarios dan cuenta de un problema epistémico

que se encuentra anclado a las creencias profesionales de muchos docentes, directivos, administradores, y peor aún, creencias que traspasan al estudiantado, a padres de familia, a los medios de comunicación (Reyes-Rodríguez y Reyes-Rodríguez, 2022).

Bajo tales coordenadas comprensivas, la institucionalidad apuesta por formas de enunciación del conocimiento con sello de garantía, por la idea de que este se puede entregar, como si de un dato u objeto se tratase. Ello puede advertirse en la expresión misma de semejantes promesas, que serán, sin duda alguna, incumplidas en tanto no es posible garantizar el aprendizaje de forma totalista, y es así por varios factores. En primer lugar, y el más importante, porque el aprendizaje es personal, tiene que ver con mecanismos internos que no dependen exclusiva y necesariamente de lo que haga el otro, sino que implica de forma preponderante, funciones, esfuerzos, contextos y decisiones personales (Ormrod, 2005).

En segundo lugar, porque la promesa de garantía es presentada de forma colectiva, apresurándose a la consumación de un perfil de egreso en el conjunto de estudiantes, sea cual fuere el programa, plan de estudios o nivel de enseñanza, cuando en realidad lo que logra constatarse en la formación es la adquisición pragmática de ciertas habilidades, de las que se desconoce cómo las ha procesado cada quien, más allá de los denominados hitos evaluativos, pruebas de aptitud académica, defensas de tesis, exámenes de suficiencia, entre otros instrumentos empleados para determinar logros de “competencias” (Contreras *et al.*, 2019; del Rey y Sánchez-Parga, 2011; Saavedra y Saavedra, 2014).

Pensar en el conocimiento como una cosa, objeto, o como algo portable, igualarle a la “información”, o al dato, implica concebir al otro como “un otro” a quien se le puede anular su voluntad, deseo y educabilidad. El tema en discusión está en que “el conocimiento no es lo que se cree que es. El



conocimiento no es un objeto ni un contenido. Tampoco un curso entrega conocimiento” (Arias *et al.*, 2007, p. 352). Reyes (2014) apunta: “creemos que la forma de aproximarse al mismo, la forma de abordarlo para la construcción científica dice mucho del presupuesto epistemológico con el cual contamos a la hora de abordarlo” (p. 107). Y agrega:

... para un grupo bien importante el conocimiento no es más que un bloque cerrado, finalmente constituido... Así, al parecer, al conocimiento se le llega por alguna vía, de algún modo, pero estemos atentos a esto: si al conocimiento “se le puede llegar”, sucede entonces que “ya” está en alguna parte, ya está hecho, es concreto, tangible y objetivo, por tanto, lo que hay que hacer es buscarlo como quien busca un tesoro escondido. Quienes acceden a él lo pueden poseer, lo pueden tener, no corre, no fluye, es estático, no crece, no aumenta, no discurre, es incuestionable, inmóvil, incólume. Pertenece a quien lo encuentra, es exclusivo... (p. 111)

Esta lógica comprensiva es tan solo una pista entre todo lo que existe al respecto, y en cierto modo no es más que una evidencia (entre otras), de las digresiones a las que se ha sometido la noción de enseñanza y contra la cual se atenta de forma directa hoy desde la academia, paradójicamente el lugar en el que debería estar a resguardo (Reyes, 2016).

Lo que cree el profesorado es importante, en tanto ello incide en su desempeño profesional, esto es, lo que cree termina siendo determinante en lo que enseña y en cómo lo hace. Investigaciones reflejan y apoyan esta declaración, como los estudios de Cortez *et al.* (2013), Dávalos *et al.* (2018), Frías *et al.* (2018), Garritz (2014), Reyes-Rodríguez y Reyes-Rodríguez (2022), Vargas *et al.* (2021), entre otros. De hecho, Rodríguez-Sosa y Solís-Manrique (2017), lo declaran de forma abierta: “lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa” (p. 7). Así, la premisa de la que parte

este ensayo es que la noción que tiene el docente en torno a lo que sea la enseñanza, es determinante en su forma de enseñar.

La enseñanza es advertida como apéndice de una neocultura pedagógica que la desdeña al centrar el énfasis en un modo de aprendizaje anárquico que pasa a un intento forzado de diálogo sordomudo con la enseñanza, y que deja en la banca de suplentes a las y los maestros (Larrosa, 2019); despreciada por el mundo del *self-service* educativo del *lobby* empresarial; desprestigiada por una lógica de formación virtual que exacerba la idea de la “autoformación” y considera la proxemia, ya no como necesidad (para la emergencia de la enseñanza colectiva, compartida, y congruente con formas y modos, tanto democráticos, como autónomos, para la constitución del aprendizaje), sino percibida como lujo innecesario; la enseñanza, subalternizada como la posible excluida de una escuela que, también, dadas estas señales, dejaría de ser relevante. De eso trata este ensayo, de la enseñanza que quieren vender como acto del que se puede prescindir.

Desarrollo

A continuación, se expresan algunas ideas que no pretenden definir la enseñanza, tampoco ofrecen un ejercicio taxonómico del concepto. El texto trae a discusión algunas ideas que parecieran ser periféricas en el debate pedagógico, pero que podrían sumar para advertir un horizonte en torno a dicho concepto como realidad educativa, en el entendido de que se trata de una propuesta epistémica bastante nocional de la enseñanza como aspecto fundamental en la constitución y formación humana.



La enseñanza como acto contingente, y no siempre planificado

Podría parecer un despropósito plantear una enseñanza desde la contingencia y la no planificación, cuando el entramado de la gestión educativa y la administración curricular dictan otra cosa. No obstante, esta también emerge, en y desde la contingencia, y en ocasiones excede con creces los límites de la planificación (Rodríguez, 2013).

Los tiempos de la escuela, probablemente no sean los de la cotidianidad, los del aprendizaje. Esos de la escuela obedecen a las lógicas de la arquitectura curricular, y a los supuestos que dicha arquitectura se plantea como verdades absolutas en relación con los ritmos y formas de aprendizaje.

La organización cultural del tiempo escolar obedece a la necesidad de evidenciar el avance en los aprendizajes (Martinic, 2015; Razo, 2016). Sin embargo, los nuevos modelos de formación competencial a los que se adhiere la escuela como sistema son devenidos de lógicas empresariales y reconvertidos para hacerlos calzar en el universo educativo, traen aparejados ciertos riesgos que finalizan en exclusión, asignación y adjudicación de rezagos, y, sobre todo, estigmatización y deserción escolar (Espinosa, 2017).

Lo que se viene afirmando puede advertirse, por ejemplo, en el contexto universitario, especialmente en planes de estudio constituidos a propósito de modelos de formación por competencias en los que las famosas matrices de coherencia y tributación, proyectan y cuantifican los tiempos en los que un estudiante debe “lograr”, sí o sí, la competencia comprometida según distintos niveles de gradación de complejidad, además de expresar, de forma paralela, hitos evaluativos que permitan medir el logro de las competencias, tasas de titulación oportuna, entre otros elementos que sirven como parámetros de medición. De no lograrlo, la, o el docente, esa carrera, escuela o facultad, institución, “no estarían haciendo bien su trabajo”. Así,

los esfuerzos parecieran estar comprometidos con otras agendas, más que con una agenda formativa.

Las personas no tienen el mismo ritmo de aprendizaje, y tampoco aprenden todas de la misma manera. Ya lo afirmaba [Razo \(2016\)](#), al sostener que los tiempos de la escuela y los del aprendizaje no son necesariamente dialogantes, no marchan de forma continua ni paralela, además de que, la institucionalidad desconoce la magnitud de la brecha entre un tiempo y el otro.

La enseñanza no siempre da cuenta de un acto intencionado en el sentido de que todo lo aconteciente ya está previsto, coincidiendo con [Holzkamp \(2022\)](#) y [Schön \(1982\)](#), cuando aluden a las zonas de indeterminación en el acto pedagógico. Sin desdeñar la importancia de la planificación y la proyección de objetivos y logros en el tiempo, es imposible enseñar desde dicha plataforma en la generalidad del tiempo y de los tiempos, y es así por cuanto no todo lo que sucede en el aula a consecuencia del bagaje de cada estudiante, puede ser premeditado.

Y no se trata de una sola persona en rol de estudiante, sino de que cada uno viene de contextos y realidades diferentes, y son personas a las que le suceden situaciones a diario del todo distintas. Así, sus experiencias permearán todo lo que ocurre en el espacio de aprendizaje escolar, y lo mismo sucede a quienes fungen en rol de enseñantes, que también presentan contingencias, a pesar de que son quienes deben intentar adelantarse y prever para provocar ciertos aprendizajes considerados necesarios. Es preciso que el acto educativo se deje permear por la contingencia, y no situarlo como un agente extraño y peligroso. Se aprende todos los días, de personas y en situaciones inesperadas, y justo cuando no se ha planificado.

Eso amerita, en todo caso, sensibilidad para alcanzar el reconocimiento del otro, implica un relacionamiento horizontal, dialógico y cercano, y,



por último, un bagaje cultural que faculte al profesorado para integrar, incorporar y enriquecer la práctica pedagógica en los encuentros con las y los estudiantes. En algún momento, incluso, podría ser necesario (y hasta deseable), improvisar (Säfstrom y Rytzler, 2023).

La enseñanza como acto en doble vía y relacional

Al hablar de la enseñanza como acto en doble vía (Freire, 2012; Levi, 2022), se piensa en que esta no es una posesión magisterial, esto es, no es exclusiva del profesorado por lo que, las y los estudiantes también pueden enseñar. Pero ¿cómo puede ser esto?, si la tradición impulsa a pensar en que solo los maestros, los padres y los expertos son los que enseñan, y quienes no están en tales sitios, tan solo les queda recibir.

Lo cierto es que esto es un poco más sencillo de lo que se cree. Hay que tener dos situaciones muy claras: a) nadie va al aula de clases en grado cero de posesión cultural, y b) nadie lo sabe todo. Eso permite entender que entre ambas realidades hay un amplio espacio en el que pueden converger quienes enseñan y quienes aprenden, independientemente de los roles prescriptivos asignados por la cultura escolar.

Los niños y niñas aprenden entre sí, bajo tales matices. Por solo poner un ejemplo: un niño migrante va aprendiendo en el patio de juego las lógicas lúdicas de esa otra cultura en la que se inserta, al tiempo que va enseñando lo que trae como bagaje a propósito del sustrato cultural del que viene y en el que se formó. Lo mismo ocurre con quienes ejercen la función docente, esto es, también pueden aprender de niños y niñas que les enseñan. Y cuando ocurre esto último, la enseñanza, por lo menos en ese espacio de aprendizaje, se torna en un proceso en doble vía, porque todos pueden enseñar y todos pueden aprender. Lo mismo puede ocurrir con un padre u otro miembro

de la comunidad que podrían enseñar particularidades de su oficio a las y los estudiantes, por ejemplo, un carpintero, un herrero, una veterinaria, un agricultor, una cocinera, un bombero, entre otros.

Claro está, para que eso pueda darse, es necesaria la humildad por parte de quien puede aprender, incluyendo a las y los docentes, debe existir una renuncia al ego. Cuando todas y todos están en disposición de enseñar y aprender, se produce un marco distinto para las relaciones humanas en el que no hay juego de poderes, y la horizontalidad hace mucho más factible la constitución colectiva del aprendizaje (Santos, 2022; Sierra-Polanco, 2019).

La enseñanza como donación

Cuando una maestra o un maestro enseña, entrega. Pero no está entregando conocimiento, como lo pregona hoy la famosa escuela de la formación competencial. Cuando se enseña, la entrega es de sí mismo(a), de su tiempo, de lo que sabe y la forma o la manera como lo sabe (que no es un simple conocimiento), su esfuerzo, parte de su vida en tanto lo que enseña es también testimonial y ha de permear parte importante de sus experiencias (Mèlich, 2002).

Al enseñar, se pone en juego, se expone, materializa una donación (Daraio y Müller, 2019; Reyes, 2016). Donar tiene que ver, no con dar de lo que sobra, sino con dar de lo mejor que se tiene y con lo que se cuenta; es, en todo caso, entrega, y ello implica el desprendimiento de algo valioso, esto es, la experiencia de sí mismo.

El desprendimiento no significa abandono u olvido, al contrario, implica generosidad, en tanto la experiencia de sí ya no es exclusiva, sino que se comparte. Así, la donación es testimonial, porque la enseñanza es



testimonio de la intensidad con la que las y los maestros viven la experiencia de la mediación en la enseñanza y el aprendizaje.

Ahora, ¿qué es la mediación? No es más que la generación de puentes cognitivos y afectivos entre quien aprende y el objeto de la enseñanza; está asociada con la constitución de condiciones habilitantes para favorecer el aprendizaje desde los esfuerzos de la enseñanza (Figuerola-Céspedes y Jiménez, 2023; Reyes, 2016).

La enseñanza y la subjetivación

Para que la enseñanza sea un acto auténtico, se requiere de autenticidad por parte de quien enseña. Se espera de la persona docente, que enseñe, y que, al hacerlo, piense en el otro como alguien más, pero como alguien a quien puede ofrecer mejores condiciones que le motiven a poner en juego su subjetividad. Si el estudiantado no advierte la subjetividad de las y los docentes, se percibirá como objeto y no como un sujeto, por lo que se retraerá del acto pedagógico, y se mostrará como un presente ausente.

De allí que, comprendiendo la noción de subjetivación en Deleuze (2015), se asume que esta inicia con quien ejerce la docencia, cautiva a cada estudiante, y posiciona un acto pedagógico que promueve procesos de subjetivación de quienes se han encontrado en tal espacio de aprendizaje. Ello sugiere concienciación, reconocimiento de sí y de los otros, del mundo y de su lectura, dando paso a un desarrollo progresivo de la autonomía (como conquista personal), en aras de un proyecto de mayor calado y consecuencias como es la libertad (en tanto proyecto siempre colectivo) (Deleuze, 2015; Fandiño, 2022). La inserción ciudadana y la inmersión en un mundo con otros, desemboca en la subjetivación necesaria.

La enseñanza y la multiplicidad de voces, silencios y compartires

En tanto la enseñanza sea un acto privilegiado del profesorado, no será un acto democrático porque se trataría de un acto monopolizado. Es decir, hay una sola dirección, una sola vía de comunicación, una sola voz, un solo pensamiento activo. Posiblemente, se crea que, hoy, con un siglo XXI en mayoría de edad, esa noción se haya debilitado. Pero, resulta que no es así, solo ha mutado haciéndose más fuerte.

Por otro lado, hay tendencias que buscan dinamitar la enseñanza testimonial a propósito de intentar convertir a las y los docentes en una especie de prestidigitadores, siendo que se les exige que “capturen” la atención del estudiantado y haga malabares para mantener no solo su atención y concentración, sino que, además, logre insertar en su cerebro, los códigos escriturales, semióticos y estructurales del contenido a desarrollar (Alarcón *et al.*, 2014).

Quiénes van a la escuela en rol de estudiantes no van a ella porque estén haciéndole un favor a sus padres, a las y los maestros, o a la sociedad, lo hacen por una necesidad de formación y socialización (Albornoz *et al.*, 2015; Orellana, 2010). En consecuencia, imponer al profesorado la lógica de que tiene que hacer hasta lo increíble (así, imperativamente), para que las y los estudiantes no se distraigan en los encuentros y ambientes de aprendizaje, casi al punto de tener que rogarles por atención, concentración y participación, no parece ser plausible. La formación amerita ser entendida como una calle en doble vía, es decir, tanto docentes como estudiantes necesitan interesarse en el logro del aprendizaje y provocar las emergencias pedagógicas necesarias que tributen a ello. Para que la enseñanza y el aprendizaje concreten las conexiones necesarias, es preciso que exista deseo para ello, la búsqueda y el tránsito hacia ello, la construcción colectiva. Acá, la familia



juego un rol fundamental. El estudiantado respetará y valorará a la escuela, a sus autoridades, y al profesorado, si esto es enseñado en casa. Claro está, el sistema escolar como un todo que implica un tejido de personas, funciones, marcos normativos y curriculares, también favorece procesos afectivos que reencanten a las y los estudiantes, y propicien escenarios de sentido para ellos, generando entusiasmo y compromiso en, y por su propio aprendizaje y desarrollo (Darling-Hammond *et al.*, 2021).

Vale la pena entonces hacer un esfuerzo colectivo para contrarrestar la apatía y trabajar en aras de favorecer las actitudes del estudiantado de cara a la escuela, la enseñanza, el aprendizaje y sus expectativas de futuro (Arguedas, 2010). Esto es imposible de hacer si no se trabaja a profundidad desde la constitución democrática de los esfuerzos, el levantamiento de información, y las proyecciones escolares, desde la multiplicidad de voces y subjetividades.

Para que la escuela sea realmente un espacio que genere y privilegie contextos democráticos, se requiere permitir la pluralidad de voces, apreciar también los legítimos silencios (incluyendo los necesarios de las y los docentes), propiciar ambientes y momentos en los que la compartencia sea eje transversal del acto pedagógico (Prieto, 1990). Un acto pedagógico democrático precisa del otro, y especialmente de un otro que no sea pensado y asumido como un revulsivo, como cliente o alguien destinable a recibir exclusivamente, sino, en virtud de alguien que da cuenta del otro, que podría ser el maestro o la maestra, pero también su par, alguien que, con su sola presencia, dice que el otro es también alguien (Castiblanco, 2017; Skliar, 2008).

La multiplicidad de voces no está reñida necesariamente con la arquitectura curricular, ni con sus directrices. De hecho, mantener una actitud abierta al diálogo permanente, al incorporar estrategias que permitan la participación protagónica de aquellos con quienes se comparten espacios de aprendizaje, y

dinamizar elementos didácticos, compromisos pedagógicos y abordajes en la enseñanza, ya reporta, valiosas contribuciones a un proyecto formativo.

La enseñanza y la proxemia

La enseñanza implica proxemia, esto es, cercanía. Y lo interesante de ella es que se comprende a partir de un sujeto que es cuerpo (Merleau-Ponty, 2000), y que, en tanto es así, le hace mucho bien, compartir presencias, tacto, cercanías, voces, pensamientos que se hacen audibles a partir del ejercicio de la palabra, en fin, la expresión total de los sentidos. Es así como se constituye lo que llama Nancy (2003), la comunidad de los cuerpos.

Una enseñanza efectiva implica disposición, y, sobre todo, presencia de quienes participan del acto pedagógico. Esta siempre es determinante, por cuanto implica, además de disposición, afectividad. Ahora bien, si esto es tan importante en un contexto escolar de presencialidad, no podría ser de menor impacto en un contexto de modalidades escolarizadas virtuales (Reyes y Espinoza, 2023). Aun cuando no se objeta la educación virtual, vale destacar que esta se enmarca en un contexto formativo que implica y reclama altos niveles de autonomía.

Es necesario comprender que la escuela gesta y forja condiciones para que niñas y niños vayan logrando autonomía de forma progresiva, lo que servirá como base para otros requerimientos formativos *a posteriori* que seguramente serán superiores en cuanto a complejidad y volumen. Al ser así, se parte de la premisa de que la educación, como proyecto humanizador, no puede prescindir del maestro, que es quien comparte con niños y niñas en fases constitutivas de logros de esa necesaria autonomía progresiva.

Más allá de los *self-service* del mundo empresarial “formativo” de hoy, es preciso dar un lugar importante a la presencia del otro, bien sea de las



y los maestros, bien sea la del par en el aula. Y lo es en tanto ello implica, proxemia, y esta se concreta y se manifiesta a partir de la presencia de sí, del cuerpo que se es. Es entonces, la corporeidad la manifestación de quienes interactúan, la manifestación presente y constante del enseñante junto al aprendiz (Willat y Buck, 2023), y aún más, en tanto el cuerpo se constituye en la condición manifiesta de la presencia del ser humano en el mundo (Duch y Mèlich, 2012).

Es posible pensar que, en términos de una escuela en presencialidad, no sea difícil un ambiente educativo proxémico, pero en entornos virtuales, puede que sea más complejo. Es allí donde la sincronía termina siendo apreciada y muy valorada por las y los estudiantes que se sumergen en este tipo de experiencias formativas. En todo caso, la presencia virtual (que es lo que implica la sincronía), es mucho más acogedora para quien se encuentra del otro lado de la pantalla (Chanto y Loáiciga, 2022).

La enseñanza, la transmisión y la herencia

Sin duda alguna, la enseñanza implica transmisión de una herencia (Bourdieu y Passeron, 2009), y esta reporta todo un mundo al que llegan niños y niñas, con un cúmulo de relaciones y sedimentos culturales necesarios favorecedores de la socialización y la apropiación del lenguaje, modos de ser y otros aspectos básicos en la constitución del sujeto, que van compartiendo a medida que crecen y se desarrollan. Esa forma de compartir el mundo y la herencia cultural siempre es particular, lleva la huella de la vida personal, y lo transferido, esto es, la herencia, nunca es una copia fiel del contexto en el que se hallaba el mundo en el que fue formado quien enseña, sino que lo que se transmite va cargado de las subjetividades de este. Esto último es relevante en tanto implica que la herencia puede siempre representar un mundo

mucho mejor que aquel en el que vivió quien enseña (Larrosa, 2000). Se transmite una herencia cargada de valores, creencias y representaciones, aunque también cargada de saberes que han sido previstos como necesarios en lo que se ha denominado una “herencia” cultural colectiva, esto es, de una comunidad anterior a aquella en la que vive quien recibe.

Así, la herencia amplía su espectro de influencia cultural y produce nuevos horizontes de sentido en el marco de una relación aúlico-pedagógica. Es más, semejante caja de resonancia cultural se hace necesario en tanto se espera, no la demarcación de una hoja de ruta por parte de quienes reciben la herencia, sino, la constitución de nuevos caminos que, partiendo de los registros históricos de una transmisión, pueda envolver al mundo y transformarlo, hacerlo mejor (Skliar, 2005). Y es lo que ocurre cuando quienes, siguiendo a sus docentes, son capaces de mejorar el pensamiento mismo y no solo un producto, no solo lo que se hace, sino el cómo se hace, y en dicho tránsito, generar más humanidad, que es, en el fondo, el gran desafío de la educación (Levinas, 2015).

La enseñanza y la pausa

La enseñanza, y especialmente quien funge en rol de enseñante, debe comprender que quien aprende, necesita pausa. Esta no viene a propósito de la fatiga, no es una pérdida de tiempo, no representa tampoco un retraso en la enseñanza, al contrario, implica maduración, comprensión y adherencia intelectual. Se trata de un sosiego necesario que se relaciona con una enseñanza que deja aprender (O’Brien, 2023). Esto es, la escuela y el profesorado deben dar tiempo para que las y los estudiantes procesen información, para que piensen en ello, para que revisen y le den vuelta, para que se pregunten



y se cuestionen, comparen y analicen, para que internalicen y asimilen, para que se sienta impelidos y motivados.

En no pocos casos, los tiempos escolares atentan contra la posibilidad para tal adherencia intelectual a propósito de ese paréntesis fundamental para el aprendizaje, porque sencillamente no armonizan con las complejidades de los saberes transmitidos, y mucho menos con las emergencias de aprendizaje del estudiantado (Orellana, 2010). Así, en ocasiones (y en instituciones), el volumen de carga académica, excede en mucho las posibilidades reales de concretar tales compromisos programáticos, pero no solo ello, sino que, aún peor, las responsabilidades administrativas se parecen más a un régimen horario, que a instancias que provocan el aprendizaje (Fundación Educación 2020, 2018). Actividad tras actividad, una tras otra, sin tiempo a respiros y descansos necesarios para la gestación intelectual, dibujando un mosaico de acciones (en muchos casos, inconexas) en las que prela la noción bastante “patronal” del obrero y el peón, y una “jornada laboral” que, más que constituirse en invitación para el aprendizaje, la creación y la novedad, termina convirtiéndose en epítome de la castración y la frustración intelectual.

De allí que sea tan necesaria la pausa, en tanto los ritmos de aprendizaje son distintos de una persona a otra. Probablemente, la escuela esté vulnerando día a día mucho de esto. La planificación, el reporte de evidencias, la mecanización de protocolos, puede asfixiar lo más relevante y el eje sobre el que pivota la escuela, la formación de niñas, niños y adolescentes (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019), y, por supuesto, también ocurre en el contexto universitario (Segura, 2023). Por eso, se hace prudente que el profesorado consiga conciliar estos mecanismos internos que, a la vez, podrían serle ajenos, con la propuesta pedagógica que concretan en su práctica pedagógica cotidiana.

Es un poco a lo que se refieren autores como **Villarroel (2020)**, con la noción de la pedagogía de la escucha, y **Gilligan (2013)**, con la ética del cuidado. Esto es, escuchar, atender, implica cuidar del otro, y ello es una alteración de las lógicas escolares que se encuadran en la practicidad curricular que mira por la exclusividad de la evidencia de la transmisión. Por eso es transformador, y podría ser incluso hasta perturbador para esa docencia y para esa escuela que no entiende la necesidad de la pausa para la conexión entre la enseñanza y el aprendizaje.

Una escuela y un profesorado que comprenden la pausa como una necesidad para el aprendizaje y su maduración, se constituyen en una válida y confiable conjunción para provocar el aprendizaje. Se trata, así, de la reunión de comprensiones y esfuerzos en maestras y maestros que no imponen su presencia; que se repliegan sabia y convenientemente porque comprenden que es necesario hacerlo en ocasiones; que no asfixian el proceso aúlico porque entienden que no puede sacar el oxígeno que necesita respirar la persona; que jamás imponen su presencia, su afecto, que comprenden y dan tiempo, distancia, espacio y pausa para la asimilación, para que se cocine el aprendizaje. Porque no se trata solo del que aprende, sino también de cómo aprende quien aprende (**Reyes, 2024b**).

Conclusiones

La enseñanza es entendida como un acto pedagógico ineludible, como una tarea docente, pero, sobre todo, como una marcha caracterizada por el don del acompañamiento. Esto implica todo un abordaje de la relación humana con otras y otros en términos de una donación, de la entrega, no de conocimientos, sino del sí mismo, y también como un proceso que siempre va en doble vía, y ello en tanto no siempre es el docente quien



enseña, sino que, en ocasiones, funge en rol de aprendiz, precisamente de esas personas a quienes regularmente enseña. La enseñanza, vista desde esa perspectiva, invoca alteridad, sensibilidad humana y humildad, para establecer un sistema de relaciones que se concreta en la horizontalidad, y hace mucho más cercano y proxémico el objeto del aprendizaje.

Una comprensión de la enseñanza que considera aspectos que pueden resituar la experiencia pedagógica en una mucho más humana, oxigena la escuela en tanto permite mayor adherencia de quienes asisten allí en procura de hacer comunidad, que, en el fondo, es uno de los propósitos de la institución. Por lo que, el presente texto sugiere la práctica de una enseñanza que focalice estas coordenadas de lo humano en el acto educativo.

Una práctica pedagógica, bajo las claves ya señaladas, puede encontrar resistencias en el contexto de propuestas educativas y modelos formativos que priorizan la escisión de la relación pedagógica, que, a propósito de marcos empresariales y el lucro residual, obtienen ventajas en contextos virtualizados, que, pretendiendo despersonalizar la relación pedagógica, invitan a una especie de *self service* educativo, desterrando la enseñanza y convirtiéndola, si acaso ocurre algo, en un producto estandarizado y marcado por la lógica competencial: adquirido, no adquirido, logrado, no logrado.

Las propuestas virtuales pueden hacer mucho más por generar instancias formativas más cercanas, y es un reto no virtual, sino concreto. Por último, pero no por ello menos importante, la escuela puede fungir como ese espacio que transforma el sistema de relaciones que impera, propiciando relaciones cada vez más cercanas, proxémicas, afectivas y relevantes.

Referencias

- Alarcón, P., Díaz, C., Tagle, T., Ramos, L. y Quintana, M. (2014). Conceptualizaciones metafóricas sobre el rol del profesor de estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 27-44. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300002>
- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, XLI(-NE), 81-96. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v41nespecial/art06.pdf>
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55113489005.pdf>
- Arias, L., Portilla, L. y Villa, C. L. (2007). Gestión del conocimiento: el triunfo de los intangibles. *Scientia et Technica*, XIII(35), 351-355. <https://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/5433/2865>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (2.ª ed). Siglo Veintiuno Editores. <https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>
- Castiblanco, I. (2017). ¿Quién es el otro? [Un secreto]. *Saberes y Prácticas*, 2, 1-10. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/975/599>
- Chanto, C. y Loáiciga, J. (2022). Percepciones de los estudiantes sobre el uso de la videoconferencia durante las clases virtuales a nivel universitario en tiempos de COVID-19. *Educación* 31(60), 54-78. <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.003>
- Contreras, O. R., González-Martí, I. y Gil-Madróna, P. (2019). La dificultad de la implementación de una enseñanza por competencias en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(121), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4053>
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 97-113. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n2/art07.pdf>



- Daraio, V. y Müller, M. S. (2019). Formación docente: dar clases con donación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVII(17), 1-17. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/4211>
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. y Edgerton, A. K. (2021). *Reiniciar y reinventar la escuela: el aprendizaje en los tiempos de COVID y más allá*. Learning Policy Institute. <https://web.tuclase.cl/wp-content/uploads/2022/07/Reiniciar-y-reinventar-la-escuela-Linda-Darling-Hammond.pdf>
- Dávalos, M. T., Vital, A. T. y Farfán, M. D. C. (2018). Creencias, propósitos y acciones sobre la enseñanza en docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). *Psicumex*, 8(1), 22-39. <https://psicumex.unison.mx/index.php/psicumex/article/view/268>
- del Rey, A. y Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas*, 15, 233-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5968512>
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Editorial Cactus. <https://archive.org/details/la-subjetivacion.-curso-sobre-foucault.-tomo-iii-gilles-deleuze>
- Duch, L. y Mèlich, J. C. (2012). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana 2/1*. Editorial Trotta. https://www.academia.edu/38426087/Duch_Y_Melich_Escenarios_de_la_corporeidad
- Espinosa, D. R. (2017). La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio. *Praxis Pedagógica*, 21, 65-78. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1496/1446>
- Fandiño, Y. J. (2022). De formación docente hacia subjetivación del maestro. Un giro epistémico necesario en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XIII(36), 138-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1188>
- Figueroa-Céspedes, I. y Jiménez, P. N. (2023). Rol mediador docente y aprendizaje autorregulado: modificabilidad, transformabilidad y dialogismo como principios para una pedagogía postpandemia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 59-75. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v17n1/0718-7378-rlei-17-01-59.pdf>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores. <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/Dora-Bibliografia/UT.%204/Freire.Pedagogia%20de%20la%20indignacion.pdf>

- Frías, C., Concha, L. y Ramírez, J. (2018). Creencias pedagógicas y su impacto en el desarrollo de aprendizajes profundos. *Revista de Marina*, 962, 54-58. <https://revistamarina.cl/revistas/2018/1/frias-concha-rodrigo.pdf>
- Fundación Educación 2020. (2018). *Menos carga administrativa, más calidad educativa*. <https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/06/Más-calidad-menos-carga.pdf>
- Garritz, A. (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. *Educación Química*, 25(2), 88-92. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v25n2/v25n2a1.pdf>
- Gilligan, C. (2013). El daño moral y la ética del cuidado. En C. Gilligan (Ed.), *La ética del cuidado* (pp. 10-38). Fundació Víctor Grífols i Lucas. https://www.revista-seden.org/boletin/files/6964_etica_del_cuidado_2013.pdf
- Halpern, D., Piña, M., Lozano, C., Jashes, D., Letelier, E. y Traverso, C. (2020). *¿Cómo enseñar a distancia manteniendo la cercanía? Manual de ayuda clases online para directivos y docentes chilenos*. EducoLamb & Ministerio de Educación. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/02/MiniManual-educomlab-web.pdf>
- Holzkamp, K. (2022). La ficción de un aprendizaje administrativamente planificado. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 17, 54-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8636381>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Documentos regionales de diagnóstico: gestión y organización escolar*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/3.-Documentos-regionales-de-Diagnostico-Gestion.pdf>
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Editorial Canadaya. https://books.google.cl/books/about/Esperando_no_se_sabe_qu%C3%A9_Sobre_el_ofici.html?id=sTSsDwAAQBAJ&redir_esc=y
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. NOVEDUC. <https://books.google.com.cu/books?id=11kUde3x7m8C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Levi, P. (2022). La enseñanza es una vía de doble sentido. Cuando uno enseña, aprende. *Gaceta Dental: Industria y Profesiones*, 345, 101-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8412974>



- Levinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Machado Libros. https://www.academia.edu/44228284/%C3%89tica_e_infinito_Emmanuel_Levinas
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- Mèlich, J. C. (2002). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Anthropos. <https://books.google.co.ve/books?id=vqq0Yo9isw0C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Península. https://monoskop.org/images/9/9b/Merleau-Ponty_Maurice_Fenomenologia_de_la_percepcion_1993.pdf
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (29 de septiembre del 2016). *Proyecto busca acercar el conocimiento integral del estudio y danza oriental en Concepción*. <https://www.cultura.gob.cl/actualidad/proyecto-busca-acercar-el-conocimiento-integral-del-estudio-y-danza-oriental-en-concepcion/>
- Musci, M. C. (2016). Denominaciones y concepciones del aprendizaje: dilemas y tensiones. *Pilquen*, 13(1), 12-23. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1491/pdf>
- Nancy, J. L. (2003). *Corpus*. Arena Libros. <https://esquizoanalysis.com.ar/wp-content/uploads/2024/08/Corpus-Jean-Luc-Nancy.pdf>
- O'Brien, E. (2023). El educador, interrumpido. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 19-38. <https://doi.org/10.14201/teri.29418>
- Orellana, M. I. (2010). *Una mirada a la escuela chilena. Entre la lógica y la paradoja*. Ediciones SM Chile, S. A. https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sites/www.museodelaeducacion.gob.cl/files/images/articles-25899_archivo_01.pdf
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano* (4a Ed). Pearson Prentice Hall. <https://saberpspsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/ellis-aprendizaje-humano.pdf>
- Prieto, L. B. (1990). *El Estado y la educación en América Latina* (4.ª Ed). Monte Ávila Editores. https://books.google.cl/books/about/El_Estado_y_la_educaci%C3%B3n_en_Am%C3%A9rica_La.html?id=llsRAAAAYAAJ&redir_esc=y
- Razo, A. E. (2016). Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los períodos en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 611-639. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00611.pdf>

- Reyes, A. D. (2024a). De la enseñanza y el aprendizaje. En O. Vega y M. Parada (Eds.). *Multiculturalidad y Educación. Tensiones y desafíos para la sociedad compleja* (pp. 117-156). Universidad Adventista de Chile. https://www.researchgate.net/publication/391484746_MULTICULTURALIDAD_Y_EDUCACION_TENSIONES_Y_DESAFIOS_PARA_LA_SOCIEDAD_COMPLEJA
- Reyes, A. D. (26 de febrero del 2024b). El maestro como quien no impone su presencia. *Adventist Educators*. <https://www.adventisteducators.org/2024/02/el-maestro-como-quien-no-impone-su-presencia/>
- Reyes, A. D. (2016). *Educación... ¡La clave, el riesgo!* Fondo Editorial UNEY & Fundación Editorial el perro y la rana. https://www.researchgate.net/publication/344156980_EDUCAR_LA_CLAVE_EL_RIESGO
- Reyes, A. D. (2014). Consideraciones básicas sobre la asunción de conocimiento. *Praxis & Saber*, 5(9), 103-126. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2702/2721
- Reyes-Rodríguez, A. C. y Reyes-Rodríguez, A. D. (2022). Imaginario social docente en torno a la categoría “formación”. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(2), 85-98. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp85-98>
- Reyes, A. D. y Espinoza, J. A. (2023). Abordaje de la Educación Física en colegios adventistas de ocho países sudamericanos en el año 2020. *Revista Científica Estelí*, 12(46), 224-246. <https://doi.org/10.5377/farem.v12i46.16488>
- Reyes, A. D., Roa, M. E., Valenzuela, C. y Crespo, M. A. (2024). Producción de conocimiento, zonas epistémicas y colonialismo académico. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 1-13. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.4>
- Rodríguez, R. (2013). Educación y contingencia. Perspectivas normativas sobre el futuro de las instituciones educativas. *Multiciencias*, 13(2), 173-179. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90428841009.pdf>
- Rodríguez-Sosa, J. y Solís-Manrique, C. (2017). Creencias docentes: lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 7-20. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.155>
- Saavedra, L. y Saavedra, S. (2014). Evaluación por competencias: contextos de origen y contradicciones pedagógicas. *Itinerario Educativo*, 28(64), 65-81. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1426>



- Säfstrom, C. A. y Rytzler, J. (2023). La enseñanza como improvisación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 139-155. <https://doi.org/10.14201/teri.30155>
- Santos, C. R. (2022). Perspectivas decoloniales/metodologías horizontales. Construyendo espacios de discusión-acción alternativos en la escuela. *Revista Andina de Educación*, 5(1), e301. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.8>
- Schön, D. A. (1982). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. <https://josegastiel.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf>
- Segura, J. M. (2023). Límites reales: sobre el acto de pensar en el trabajo docente universitario. *Plumilla Educativa*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.30554/pe.1.4872.2023>
- Sierra-Polanco, T. E. (2019). Educación horizontal: sobre las jerarquías tradicionales en la enseñanza de las ciencias exactas. *Revista Científica, Número especial*, 48-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=504375831004>
- Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000780.pdf>
- Skliar, C. (2005). Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación). En C. Skliar y G. Frigerio (Comps). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados* (pp. 11-32). Del Estante Editorial. <https://es.scribd.com/document/562997440/SKLIAR-FRIGERIO-Huellas-de-Derrida-Ensayos-pedagogicos-no-solicitados>
- Universidad Austral de Chile. (22 de enero del 2016). *Académicos UACH discutieron nuevas formas de entregar conocimientos*. <https://diario.uach.cl/academicos-uach-discutieron-nuevas-formas-de-entregar-conocimientos/>
- Universidad Central. (9 de marzo del 2023). *Entregar conocimiento técnico y reforzar habilidades blandas: los objetivos del nuevo académico de la Finarq*. <https://www.ucentral.cl/noticias/fac-ingenieria-y-arquitectura/entregar-conocimiento-tecnico-y-reforzar-habilidades-blandas-los>
- Vargas, S., Narea, M. y Torres-Irribarra, D. (2021). Creencias epistemológicas en profesores y su relación con el desarrollo profesional desde la evaluación docente. *Psyke*, 30(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21809>

- Villarroel, K. A. (2020). Avanzando hacia una pedagogía de la escucha de niños y niñas. *Revista Senderos Pedagógicos*, 11, 29-43. https://www.researchgate.net/publication/356373340_Avanzando_hacia_una_pedagogia_de_la_escucha_de_ninos_y_ninas
- Willatt, C. y Buck, M. F. (2023). Estudiar en la era digital. Un ensayo crítico y fenomenológico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 123-141. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/28279>