https://dx.doi.org/10.14482/zp.45.823.914

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN
REFLECTION ARTICLE

Comprender la enseñanza y vindicar al maestro: consideraciones sobre la enseñanza como objeto de estudio

Understanding Teaching and Vindicating the Teacher: Considerations on Teaching as an Object of Study

Oscar Julián Cuesta Moreno

Doctor en Ciencias Sociales. Magíster en Educación. Docente, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia).

ocuesta@javeriana.edu.co

https://orcid.org/0000-0001-7181-1183

CC BY NC

RESUMEN

Se analizan los elementos subyacentes a la enseñanza y su importancia en la formación de sujetos, pero que, paradójicamente, está siendo marginada por la omnipresencia del discurso de los aprendizajes y de los indicadores de calidad de la educación contemporánea. Para ello, se postulan los universales de la enseñanza y una vindicación de los maestros, al demostrar que la enseñanza no puede ser remplazada por la inteligencia artificial y ninguna otra tecnología, toda vez que lo que es estructural a esta es la condición humana, que no es reductible a algoritmos. Finalmente, se postulan criterios epistemológicos y ontológicos de la enseñanza como objeto de estudio.

Palabras clave: enseñanza, profesores, estudiar, pedagogía, práctica educativa.

ABSTRACT

The underlying elements of teaching and their importance in the formation of subjects are analyzed, but which, paradoxically, is being marginalized by the omnipresence of the discourse of learning and quality indicators of contemporary education. To this end, the universals of teaching and a vindication of teachers are postulated by demonstrating that teaching cannot be replaced by artificial intelligence and any other technology, since what is structural to this is the human condition that is not reducible to algorithms. Finally, epistemological and ontological criteria of teaching as an object of study are postulated.

Keywords: teaching, teachers, studying, pedagogy, educational practice.

Cómo citar este artículo:

Cuesta Moreno, O. J. Comprender la enseñanza y vindicar al maestro: consideraciones sobre la enseñanza como objeto de estudio. *Zona Próxima*, *45*, 80-102.

Recibido: 7 de mayo de 2025

Aprobado: 19 de junio de 2026

INTRODUCCIÓN

Los discursos de la educación contemporánea tienden a excluir la enseñanza e, incluso, a proscribirla: enseñar está mal visto, es cosa de antaño. Esto es visible en los discursos del aprendizaje que relativizan el lugar del maestro y auparan el rol del aprendiz (esos discursos hablan de aprendiz y no tanto de estudiante, lo cual tiene unas implicaciones que mencionaremos más adelante), al punto que aquel es ornamental y solo está ahí si este, en su autoaprendizaje, lo necesita.

Tal vez estos discursos que marginan la enseñanza parten de buenos propósitos, en tanto que suponen que para lograr la eficacia educativa hay que superar ciertas prácticas que se enmarcan como tradicionales, pues el mandato de la innovación y el cambio también opera bajo el prejuicio de que hay que renovar porque sí.

Ahora bien, tildar cierta forma de educación como tradicional, particularmente la enseñanza, parte de un esquema de clasificación arbitrario cuyo régimen de organización no siempre se explicita; de hecho, parecen desconocer que la educación es un encuentro con la cultura, y esta, por definición, es tradición. De cualquier modo, si lo que se quiere señalar como tradicional es el autoritarismo del profesor, pues que le llamen así y no tradicional, ya que puede estigmatizar de tajo muchos elementos constitutivos de la enseñanza.

Por otro lado, esa centralidad dada al sujeto que aprende, que sería contrario a lo tradicional (desconociendo que, al fin de cuentas, lo que buscaban los maestros de antaño era la formación del otro, es decir que, por principio, su trabajo siempre ha estado en función del estudiante), también puede ser una mala interpretación y aplicación de las pedagogías activas y el constructivismo (Biesta, 2016).

Desde hace varias décadas, diversos artículos, libros, ponencias y conferencias abogan por superar la educación tradicional; hablan de darles protagonismo a los estudiantes y de introducir técnicas y tecnologías que hagan de la educación algo eficaz. Sin embargo, los resultados no necesariamente son argumento para seguir repitiendo y aplicando estos discursos; más bien, son una invitación a revisarlos: ¿por qué a pesar de qué hace décadas se habla de superar la educación vertical, jerárquica, memorística, de contenidos, disciplinar, etc., se sigue solicitando actualmente a la escuela y los maestros lo mismo? ¿Será terquedad de los maestros y la escuela o, más bien, que hay algo estructural que lleva a que, por más que se quieran cambiar las cosas, salgan los mismos síntomas?

En efecto, lo más fácil es decir que esos discursos pedagógicos no funcionan porque los profesores no están capacitados o no hacen caso, pero en este artículo sugerimos que tal vez esos discursos que piden cambio e innovación parten de desconocer qué es lo estructural, y por ello esperan cosas

que no alcanzan los ideales esperados (Cuesta y Reyes, 2026); lo que tiene evidentes consecuencias negativas no solo en la formación de los estudiantes, sino en la labor propia de los maestros y maestras: no es menor que hoy se hable del "burnout" docente o síndrome del profesor quemado, es decir, del desgaste físico y emocional de los profesores a causa de su trabajo; pero ¿cómo no van a estar estresados si siempre están en déficit?: te falta un segundo idioma; te falta innovar; te falta ser más empático; te falta trabajar las inteligencias múltiples; te falta motivar; te falta un posgrado; te falta ser integral; te falta ser divertido; te falta usar nuevas tecnologías; te falta…

Este artículo no pretende indicar cómo debe ser la enseñanza o qué fines debe alcanzar, sino que tiene como objetivo comprender la práctica de enseñanza y hacer inteligibles sus elementos subyacentes. En segundo lugar, busca vindicar la labor de los maestros, argumentando que la enseñanza es una práctica formativa centrada en el saber que no puede ser ejercida por cualquiera. Finalmente, se hacen consideraciones epistemológicas de lo que implica la enseñanza como objeto de estudio.

LO QUE SUBYACE EN LA ENSEÑANZA

En líneas generales, la educación es una práctica social que busca la socialización, cualificación y subjetivación del ser humano (Biesta, 2017) a partir de un encuentro con la cultura (Narváez, 2019). Así, existen varias prácticas educativas, como la exhortación, la imitación, el ejemplo, la coerción, el castigo, etc., pero una destaca por su forma, teleología y especificidad: la enseñanza.

La enseñanza, en pocas palabras, es una práctica educativa que consiste en mostrar o señalar. Biesta (2021, basado en Prange, 2012) argumenta que cuando se enseña o se señala, no solo se muestra algo, sino que se alude a alguien, es decir, se invita a alguien a mirar. En ese orden, la acción de señalar procura centrar la atención o, si se quiere, pide o exige atención.

Enseñar siempre implica el reto de lograr que el otro mire hacia algo. Esto conlleva que en la enseñanza existan tres elementos: aquel que enseña, el enseñado y aquello que se quiere mostrar (contenido, tema, objeto, que puede ser complejo, como analizar partículas subatómicas, o menos complejo, como montar en bicicleta; incluso, el asunto a enseñar puede ser falso, como una teoría de la conspiración).

En todo caso, los tres elementos no guardan una relación aséptica: por más autoritario que sea, el que enseña puede encontrar siempre la resistencia del enseñado; de allí que el reto sea convocar su atención; más aún, muchas veces el asunto a enseñar también ronda por el sendero de lo ininteligible, ya que en el conocimiento disciplinar, por definición, el objeto no se deja asir fácilmente, si fuera de otro modo, no harían falta las ciencias.

Los universales de la enseñanza

A partir de lo anterior, es posible hablar de aspectos universales de la enseñanza (Charlot, 2008); es decir, de elementos estructurales presentes en cualquier práctica de enseñanza, sin importar personas, momentos o espacios.

En primer lugar, la enseñanza supone una relación con el otro: tanto el que enseña como el enseñado requieren una relación de reconocimiento mutuo que hace posible el acto de enseñar (Cuesta, 2019). Por ejemplo, si el estudiante no reconoce en su profesor un otro, con la implicación ética que esto conlleva, puede sacar su teléfono y ser indiferente a su presencia, e incluso invisibilizarlo (Honneth, 2011). Viceversa, un profesor puede hacerse el indiferente frente a un estudiante que levanta la mano para preguntar algo. Ahora bien, el otro supone diferencia, no es un espejo de la mismidad, sino una fractura de esta.

En segundo lugar, el profesor no hace una transferencia de su saber al estudiante, sino que genera las condiciones para que este se encuentre con el objeto enseñado. De allí que no se puedan garantizar los resultados de la práctica de enseñanza (Biesta, 2017, 2022), pues el trabajo del profesor no puede controlar todo lo que ocurre en el estudiante; de hecho, sin el aporte del trabajo intelectual de este no ocurre nada.

La enseñanza es, pues, contingente. Al respecto, Charlot (2008) señala:

> Que nadie pueda aprender en el lugar de otro significa igualmente que a la dependencia del alumno con relación al maestro responde la contra-dependencia del maestro con relación al alumno. Es el maestro quien tiene el saber y el poder, pero es el alumno quien tiene la llave del éxito o fracaso del acto pedagógico. Tal situación tiende a desarrollar en el profesor actitudes victimarias y discursos acusatorios: el profesor se siente profesionalmente víctima de la ausencia de movilización intelectual del alumno. (p. 79)

En tercer lugar, el ser humano se humaniza haciendo suya una parte del repertorio humano (Charlot, 2008). Es decir, en toda práctica de enseñanza hay un proceso de selección y contenido, "lo que es histórico es el conjunto del cual se selecciona, así como los criterios de selección y lo seleccionado" (Bustamante et al., 2018, p. 89). No se le enseña todo al enseñado, sino algo que alguien selecciona según sus propósitos de formación. Por ello, lo estructural es la selección y el contenido, lo variable es el asunto de ese contenido; de allí que siempre queden abiertas las preguntas sobre qué enseñar, para qué, a quiénes, cuándo, dónde, etc.

Consecuentemente, la enseñanza trae de suyo una dimensión política y ética: la decisión en la selección del contenido y sus propósitos se hace en el marco de un interés común, si se quiere, en términos de Arendt (1993), público, puesto que la formación humana remite a un vínculo social y cultural; en efecto, si en lo micro una familia muestra u omite algún contenido religioso a sus miembros, lo hace bajo el mismo registro ético y político que lo hace un ministerio de educación que selecciona ciertos contenidos para la formación de personas según los mandatos del mercado laboral. Claro está, al ser consustancialmente ética y política, esta selección puede ser siempre cuestionada, desobedecida y modificada. Sin embargo, no podríamos decir que la dimensión ética y política es universal a la enseñanza, pues hay situaciones en las que no está en juego lo común o lo público (por ejemplo, una hermana enseñando a su hermano menor a amarrarse los zapatos); aun así, en los procesos de formación de los estados contemporáneos, esta dimensión ético-política es indiscutible.

En cuarto lugar, la enseñanza es una práctica educativa consustancialmente comunicativa, es decir, mostrar o explicar solo es posible bajo un código que permita dar a entender el contenido, el objeto a ser enseñado. En efecto, si comunicar es poner en común un mismo objeto mental, incluso simular la conciencia del otro (Martino, 2001), la enseñanza consiste precisamente en poner en común eso que el enseñante está mostrando al enseñado. Por tal razón, la enseñanza es un acto comunicativo y, como tal, solo es posible bajo un marco simbólico que permite el ponerse en común. Claro está, es más fácil la enseñanza si el enseñante y el enseñado comparten la misma lengua, pero también es posible enseñar con otros repertorios del lenguaje, como lo son los sistemas no verbales. No obstante, al ser una práctica comunicativa, la enseñanza tiene los límites propios de la comunicación, en la que la garantía de que el mensaje sea completamente entendido de manera impoluta no siempre es posible. Por ejemplo, el profesor de física tiene el reto de poner en común un objeto abstracto construido con conceptos que los estudiantes quizás no dominen; de allí que el primer reto sea que el enseñado adquiera el vocabulario que le permita estar en común.

Ahora bien, al ser la enseñanza una práctica comunicativa, no quiere decir que necesite de tecnología o medios de información; lo que sí está en juego es la mediación, es decir, el marco cultural y simbólico que permite tanto la emisión como la recepción del contenido (Narváez, 2019). Es pertinente recordar que, al fin de cuentas, la enseñanza acerca al sujeto a la cultura mediante la misma cultura, es decir, la cultura es fin y medio al mismo tiempo (no es menor que el Movimiento Pedagógico Colombiano hablara de que los maestros y las maestras son trabajadores de la cultura).

En quinto lugar, la enseñanza es una práctica educativa posible si hay saber. Dado que enseñar es mostrar o explicar, tal acción solo es posible si el enseñante sabe. Así, para poner en común con el otro el objeto o el contenido seleccionado, es necesario, de alguna manera, dominarlo, saber del

tema. El saber es estructural a la enseñanza, porque sin este no habría sobre qué enseñar, no habría qué mostrarle al otro. De hecho, que la enseñanza sea ejercida por personas que no son profesores, y por fuera de espacios escolares, es lo que la convierte en la práctica educativa por excelencia (Biesta, 2021).

Volvamos a un ejemplo citado: la hermana puede enseñar a su hermano menor a amarrarse los zapatos porque sabe amarrarlos. El requisito básico para enseñar (mostrar, explicar) es saber. En efecto, se esperaría que el profesor de química sepa de química; de lo contrario, no podría enseñarla, pero cualquiera que sepa de química podría enseñarla; lo que hace especial al profesor es que no solo sabe de química, sino que tiene un saber consustancial: sabe y sabe enseñarlo (Bustamante, 2012, Cuesta y Reyes, 2022).

Entonces, para enseñar no hay que ser profesor, pero sí saber del objeto a ser enseñado: el niño le enseña a su abuelo a usar el Smart-tv porque sabe hacerlo. Nos remitimos al lugar del profesor porque en las sociedades contemporáneas la educación, sobre todo en las instituciones escolares, el acto de mostrar o explicar es ejercido por profesionales de la enseñanza. Valga decir, siguiendo a Biesta (2016), que lo específico de estos espacios escolares (colegios, universidades, institutos técnicos) es que allí se enseña, es decir, no son lugares del aprendizaje, pues este se logra en cualquier parte, sino lugares para la enseñanza.

De otro lado, hay que afirmar que el saber es estructural a la enseñanza entra en evidente contradicción con posturas que reivindican al profesor ignorante. Frente al trabajo de Rancière (2003) hay que decir que compartimos la idea de la emancipación intelectual y el riesgo de que el estudiante no logre tal libertad por estar atado a la explicación del profesor; sin embargo, su obra habla de emancipación, por lo tanto, no se puede extrapolar a todas las dimensiones de la educación, como la socialización, la enculturación y la cualificación, ya que quizás estas sí necesitan de un profesor que sepa y explique, no que ignore, es decir, la propuesta del maestro ignorante va muy bien para el plano de la subjetivación, pero no necesariamente en todo lo educativo.

En sexto lugar, otros elementos estructurales a la enseñanza son la regulación y la instrucción (Bernstein, 1993). Para que acontezca la enseñanza se necesita que el enseñado esté regulado, es decir, que existan condiciones que le lleven a atender a su maestro, para que este lo pueda instruir (le pueda mostrar, explicar el contenido). En ese orden, la enseñanza se emparenta con los enunciados pedagógicos de Kant (2009), quien define la educación a partir de la disciplina (regulación) y la instrucción: la primera suprime la condición natural del individuo; la segunda le otorga la cultura.

Si bien la regulación puede provocar cierto escozor en algunas corrientes de la pedagogía vigente, lo cierto es que la enseñanza solo es posible si las condiciones están dadas, y esto ocurre si el estudiante está atento; de allí que el reto sea atraer esa mirada del estudiante al objeto que el enseñante muestra. Sin embargo, esta regulación no necesariamente remite a prácticas de castigo o coerción, ni mucho menos a autoritarismo, puesto que la regulación también se alcanza con una pregunta bien formulada o, incluso, una canción, como lo hacen las profesoras de primera infancia. Recordemos que el sujeto no necesariamente quiere aprender, de hecho, puede resistirse a ser enseñado (Bustamante, 2013, 2015), por lo que la regulación está más que justificada, pero se juega una suerte de equilibrio: si el enseñante se queda regulando, no instruye en nada; pero si solo instruye, a lo mejor pocos de los cuarenta estudiantes del salón le van a poner atención.

En ese orden, cuando un papá enseña a su hijo algo, también utiliza la regulación y la instrucción. A cierta edad del niño, ejercer autoridad puede resultarle más fácil por su rol. Aun así, a veces necesita recurrir al premio, a la advertencia o a la amenaza de un castigo para que le presenten atención. Ahora, esto en el plano de la labor profesoral está lleno de dificultades; de allí que gran parte de su tarea pase por crear las condiciones para que pueda poner en escena su saber, y eso es difícil sin la dimensión regulativa. De allí que se pueda criticar ciertas formas de la regulación, pero no la regulación misma (Bustamante, 2015). El estudiante no atiende a sus profesores solo por el hecho de ser maestros; por el contrario, estos deben convocar su atención y, para ello, mostrar autoridad o, mejor, que están autorizados: demostrar que saben del tema. Consecuentemente, la autoridad es más una concesión del estudiante al maestro, al darse cuenta de que este sabe, lo que incluso puede llamarse una jerarquía concedida (Cuesta, 2019), en la que le dice tácitamente "enséñeme".

La enseñanza y el lugar del profesor

Siguiendo la idea anterior, lo especifico de la enseñanza ejercida por los profesores es que estos se ven abocados a crear las condiciones para que algo ocurra en el sujeto (Bustamante, 2019). Su enseñanza pasa por crear las condiciones para que esta ocurra, puesto que por más tablero, televisor, pupitres u hologramas que haya, no necesariamente va a ocurrir el acontecimiento de enseñar.

Siguiendo la comparación que propone Bustamante (2012), a los profesores se les encomiendan estudiantes para su formación; contrario a los conferencistas, a los que no necesariamente se les encomienda su auditorio, pues los asistentes verán si atienden o no. Es decir, contrario a un conferencista, los profesores se ven en la tarea de convocar la atención de su estudiante; para lo cual hacen algo, disponen el salón, dicen algo, preparan el discurso, pero, sobre todo, tienen presente su propósito: los que están al frente no son sus pares sino estudiantes, por lo que su éxito radica en encarnar el

saber, esto es, mostrar una relación de deseo con el saber. Así, el profesor de filosofía no solo sabe de filosofía, sino que muestra deseo por la filosofía, y como tal, ese deseo también expresa que el objeto que busca no está completamente alcanzado, lo sigue buscando, por lo que no lo sabe todo; de allí que siga leyendo, investigando, estudiando (Bustamante, 2012).

En ese orden, el profesor crea, organiza, planifica las cosas para que el estudiante se encuentre con el saber, saber que él encarna, pero no necesariamente todos los del salón de clase van a sentir ese deseo que el profesor transmite; de hecho, el logro es que alguno se enamore de la materia; no obstante, el profesor se ve en la tarea de organizar las cosas para generar un efecto formativo para todos (Bustamante, 2019). Esto implica que profesor y estudiantes no son iguales, su igualdad se ubica en el marco de los derechos humanos o la constitución, pero no necesariamente en el marco del saber, pues si son iguales en el plano del saber, no hay relación enseñante-enseñado, sino una relación entre colegas; de hecho, si hay semejanza entre uno y otro es porque no hay saber de por medio (Bustamante, 2012).

El hecho de que el profesor organice las condiciones para que ocurra la enseñanza no garantiza su éxito; entre otras cosas, porque, como ya se señaló, el sujeto puede resistirse a ser educado. No obstante, no se trata de eliminar esa resistencia o medicarla (Bustamante, 2013), sino, más bien, de trabajar con ella (Biesta, 2022), pues, al final, resulta estructural a la enseñanza dada la condición del sujeto y su indómita ontología.

Así, el riesgo es eliminar la resistencia: hacerlo todo fácil y agradable para el estudiante, pues esto lo podría alejar del mundo, ensimismarlo, no dejándole salir de su auto referenciación, pues el mundo y los otros, al fin de cuentas, pueden resistirse a mis deseos (Biesta, 2022). Entonces, en el acto de enseñar, el profesor genera las condiciones para que el estudiante se encuentre con el saber. Esto no significa necesariamente entregarle todo rumiado. Por el contrario, muchas veces implica incomodarlo, retarlo o sacarlo de su comodidad (Cuesta, 2021), sonsacarlo para que presente atención y pueda quizás, así, encontrar gozo en el objeto que se le presenta y que se resiste a ser comprendido.

De allí que Biesta (2022) plantee que la enseñanza es una práctica arriesgada, en la medida que sus resultados son impredecibles, pues el profesor crea condiciones para que ocurra, y habrá casos en los que alguno aprende algo o quizás nadie aprenda, pero alguien se enamore de eso que no ha comprendido.

En esa línea, tal vez el trabajo del profesor no sea lograr que sus enseñados adquieran ciertos aprendizajes, sino, más bien, que devengan en estudiantes. En efecto, cuando los sujetos llegan al aula reciben el rótulo de estudiantes, y por contrato de matrícula adquieren derechos y deberes, sin embargo,

esto no los hace ser estudiantes, así como el título de profesor no lo hace ser un deseoso del saber ni un buen enseñante.

Ser estudiante es poner atención, es concentrase, para hacer inteligible el asunto que se estudia. Así, el estudiante no está dado, sino que hay que generar las condiciones, vía la enseñanza, para que exista. El que llega al aula es un aprendiz innato, pues de eso depende su sobrevivencia, de por sí es aprendiz en todo momento de su existencia, como cualquier ser vivo. Es imposible que no aprenda; de hecho, su aprendizaje ocurre aun sin que él se dé cuenta. Pero ser estudiante implica algo más allá, incluso ir en contra de su propia naturaleza o sus aprendizajes automatizados.

Que el sujeto que llegue al aula sea un aprendiz no es mayor logro, provecho del maestro es si aquel devino en estudiante, pues implica que está dispuesto a esforzarse por abstraer ese objeto que se le presenta, no para utilizarlo a su satisfacción (como en el aprendizaje), sino para contemplarlo a la distancia. Larrosa (2019) argumenta que una diferencia entre el aprendizaje y la acción de estudiar es que el primero está centrado en el individuo, en los intereses del sujeto, mientras que en el segundo está centrado en el objeto, la atención se centra en el objeto que se estudia.

Para Larrosa (2019), entender que la educación debe estar centrada en estudiar puede ayudar a superar la falsa dicotomía de una escuela centrada en el profesor o en el alumno, en la transmisión o construcción de conocimientos. Tomando esta línea, la enseñanza tiene el efecto formativo de propiciar que el sujeto sea estudiante: cuando los maestros muestran el objeto enseñado, no lo exponen completamente, pues lo propio del objeto es su calidad de inasible, la satisfacción de su abstracción no se cumple a cabalidad, de allí que produzca deseo, deseo que es encarnado por el mismo profesor (Bustamante, 2012). Por tal razón, el buen profesor contagia ese deseo, porque él mismo es estudioso del objeto, porque él mismo está en búsqueda de eso que se le objeta a su intelección.

Si bien ser estudiante implica cierta fascinación y contemplación, no necesariamente implica comodidad, prontitud y eficacia en el recorrido; de hecho, requiere de esfuerzo, de espera y de habitar la duda, pues el que estudia no tiene certeza de lo que va a encontrar, de allí que sea una actividad de deseo. Por ello, cuando el enseñante crea las condiciones para que alguien devenga en estudiante, el sujeto que vive ese devenir siente la duda, pone en sospecha verdades ya arraigadas, incluso, tal vez no aprenda nada, sino que lo significativo es vivir la incertidumbre, y que la vacilación interior sea el motor del movimiento y no la motivación exterior (contrario a lo que hoy se enuncia en los discursos pedagógicos psicologizados).

Entre otras cosas, por ello es diferente ser estudiante a ser aprendiz, pues esto último no es una condición que necesariamente se alcance por la enseñanza, pues es natural al sujeto; en cambio, ser

estudiante pasa por el encuentro con el otro, que me muestra un objeto que requiere mi atención. Si bien como consecuencia de ser estudiante se logran aprendizajes (aunque no se pueda establecer cuáles, contrario a los estándares, pues estudiar es, por definición, una aventura: el científico persigue una hipótesis, pero en ese recorrido puede encontrar cosas imprevistas), el trabajo del profesor no es provocar aprendizajes, sino provocar que el otro sea estudiante (Biesta, 2022).

Otra diferencia es que, en el discurso de los aprendizajes, el mundo está a disposición del aprendiz, mientras que en el de estudiar, el mundo es independiente del sujeto, el mundo es por su propia objetividad (Biesta, 2022), de allí que incluso se resista a ser aprendido.

Es por ello que la experiencia de ser enseñado, lo que podría conllevar a ser estudiante, es diferente a la experiencia de aprender, pues en el ser enseñado por alguien se vive la interpelación que me trae el otro (Biesta, 2016), lo que me sonsaca de mí y mi mente anquilosada. Esto no ocurre esencialmente en el aprendizaje. De hecho, validar las trayectorias de aprendizaje y partir de los aprendizajes previos está más cercano a mantenerse en la inmanencia del propio sujeto y no en la interrupción que provoca la enseñanza.

Por ello, tomar partida por el aprendizaje autónomo tiene consecuencias no tan deseables: al quedarse en una lógica egocentrada, puesto que deja al individuo a sus anchas, se le niega incluso alcanzar la subjetividad, toda vez que esta es resultado del encuentro con el mundo y con los otros (Biesta, 2022); por tanto, paradójicamente, es más libre el estudiante en la enseñanza –que implica regulación–que en el aprendizaje, en el que puede ser esclavo de sí mismo.

En ese orden de ideas, una enseñanza centrada en permitir al otro ser estudiante tiene que ver con que el acto de enseñar es interrumpir la inmanencia, el ego auto referenciado, pues la atención se dirige a eso que se resiste a ser comprendido, al objeto que es deseado. De allí la importancia de lo escolar, pues le permite al niño encontrarse con el mundo y con los otros, para darse cuenta de que él no es el mundo, sino que hace parte de este (Masschelein y Simons, 2014; Biesta, 2022).

Enseñar: interpelar y romper la inmanencia

Cuando ocurre la enseñanza, se da algo más que alguien explicando algo a alguien. En efecto, lo que puede acontecer no solo toca redes cognitivas, sino que afecta fibras ontológicas. Al enseñar, alguien externo a mí me trae algo que no controlo, incluso, que no he pedido, que no le veo sentido, o que no veo para qué sirve; pero dejarse interpelar por eso que llega sin mi dominio puede que me abra otras posibilidades de ser y existir en el mundo y con los otros (Biesta, 2022).

Así, la enseñanza que mueve al sujeto no es la que resulta en aprendizajes, no termina en un pragmatismo inmediato: dominio, habilidad, comprensión de algo, más bien, es la que me coloca el reto de no satisfacer mi gozo de control (Biesta, 2022). De tal modo que, en el fondo, lo que busca la enseñanza es una interpelación: solicitar al otro su atención en forma de duda, de búsqueda de explicación. En efecto, en la enseñanza, una exterioridad me interrumpe, sin yo necesariamente solicitarlo, y me trae algo que se puede resistir a mi control (Biesta, 2016).

Biesta (2022), siguiendo a Lévinas, argumenta que cuando se enseña ocurre un encuentro con el otro (más precisamente Biesta habla de la enseñanza como acontecimiento, en el sentido de que puede ocurrir o no), que sonsaca al enseñado de su yo, por lo que tal vez ya no sea el mismo de antes; contrario a la dinámica egológica, en la que el otro y el mundo son resultado de mi significación, por lo que no necesariamente mueve al individuo, sino que reduce ese encuentro (el mundo y el otro) a sus esquemas mentales previos, una suerte de domesticación.

Así que cuando el sujeto se deja interpelar en el acontecimiento de enseñar, lo que ocurre es que el otro viene y me muestra un objeto que convoca nuestra atención (Biesta, 2021) y se interrumpe mi inmanencia: el objeto y el otro no es algo que salga del propio sujeto, sino una exterioridad que no domino (Biesta, 2022).

En ese orden, al sonsacar al sujeto de su mismidad, la enseñanza lo invita a colocarse en el mundo, interrumpiendo sus propios deseos y necesidades; en pocas palabras, le abre las puertas para ser libre de sí mismo, logrando las posibilidades de darle densidad a su subjetividad, dándose cuenta de que el mundo y los otros no se reducen a su antojo, sino que lo trascienden; de hecho, que tienen existencia propia, independiente del sujeto (Biesta, 2012).

Lo anterior no solo es trascendental en la formación del niño en sus primeros años de vida, sino en la sociedad contemporánea, que invita al individuo a ensimismarse, que exalta la satisfacción inmediata del ego bajo algoritmos que personalizan el consumo y cada vez más vuelven accesorio y ornamental el encuentro con el otro, incluso con lo real. Esto tiene evidentes consecuencias en las democracias, toda vez que disgrega lo político, que exige siempre un encuentro con el otro.

Así, la enseñanza no solo es explicar algo a alguien, sino que puede conllevar al acontecimiento de ser sujeto: de comprender que su existencia está determinada por estructuras que al mismo tiempo lo condicionan pero también le permiten ser, como las regulaciones sociales o las herencias culturales (de allí que educar sea socialización, cualificación y enculturación), y que su individualidad (Charlot, 2008) o subjetividad (Biesta, 2017) es resultado de lo que él decida frente a eso que lo determina,

pues si bien todos los sujetos enfrentan los condicionantes, la forma de resolverlo es singular, lo que lo hace ser específicamente él.

Por ello, cuando el profesor enseña es posible que se produzca no solo un aprendizaje, un cambio de actitud, de comportamiento o de habilidad, sino que también se brinden condiciones para que el otro pueda ser, a partir de dejar en paréntesis su mismidad, pues nuestra subjetividad no es tanto algo que se construye desde el interior, sino una interrupción de la propia inmanencia por una exterioridad, un otro, que me convoca. Ahora bien, el enseñado puede decir no, quedarse en sí y sacar su cuaderno y hacer un dibujo con gran talento, pero perdiendo la oportunidad de trasgredir su conciencia y auto referenciación. De allí que la formación del humano sea más un efecto que tiene el otro (el mundo, la cultura, la sociedad, el saber) sobre el sujeto (Bustamente, 2019) que un producto de un individuo autocontenido o un autoaprendizaje, ya que, en el caso de los humanos, ser no se reduce a los genes.

LA VINDICACIÓN DE LOS MAESTROS Y LAS MAESTRAS

Ciertas voces señalan un futuro apocalíptico para los maestros: su trabajo será remplazado por la tecnología, particularmente, por la inteligencia artificial. ¿Qué aspectos de la enseñanza no pueden ser remplazados por un robot o por la IA? Seguramente se podría aducir que el encuentro entre profesor y estudiante genera un vínculo emocional que no se remplaza fácilmente con una tecnología o que la proximidad corporal y expresiones quinésicas, tan necesarias para la naturaleza humana, no pueden ser sustituidas por una pantalla o *software*, sin embargo, estos factores no remiten a la enseñanza propiamente dicha.

Defender la enseñanza y, de suyo, al maestro que la ejerce pasa por señalar que es una práctica educativa consustancialmente humana y, como tal, que no puede ser remplazada por artefactos. Una línea de argumentación que puede tomarse es señalar que la enseñanza es comunicación y que esta no es información, sino la puesta en común. Tal puesta en común no es ajena a las ambigüedades, los sinsentidos, los múltiples sentidos, la connotación, lo inefable, etc., situaciones que los algoritmos buscan reducir, pero que en la comunicación humana son constitutivos: si nos comunicáramos algorítmicamente, no habría conflictos, chistes, sentido del humor, mentiras, sarcasmos, neologismos, modismos, variaciones dialectales, negociaciones de sentido, convenciones, sinónimos que el final no son sinonímicos; incluso se perdería la condición del amor y su imposibilidad de asirlo en una sola enunciación o vocablo.

Así, lo propio de la comunicación humana es su contingencia, contingencia que es condición y, al mismo tiempo, resultado de lo humano. Por ejemplo, suena deseable eliminar el conflicto mediante

una comunicación algorítmica, pero este es constitutivo de la historia y de la dimensión política del hombre, por lo que no se trata de eliminarlo sino de comprenderlo y tramitarlo, ya que es fecundo (Zuleta, 2017).

Dado que la enseñanza es comunicación y esta, por el momento, no se reduce a un código programado sin errores, el acontecimiento de la enseñanza, que es el mismo acontecimiento comunicativo, sigue siendo un asunto profundamente humano y, como tal, irremplazable por un robot. De hecho, algo irremplazable es que, en esa búsqueda de mostrar, explicar, el profesor improvisa, pues no todo está controlado o establecido en un libreto. Y esta improvisación, propia de la contingencia del acontecimiento de enseñar, por definición no puede ser programada, porque dejaría de ser improvisación.

En efecto, el profesor planifica su enseñanza, pero esta no ocurre según el plan, hay giros, cambios, reacciones, incomprensiones que hacen que diga cosas, cite ejemplos, proponga actividades que no estaban previstas. En ese orden, Säfström y Rytzler (2023), basados en DiPiero, argumentan que la improvisación tiene que ver con la potencialidad de lo nuevo, potencialidad que está en cada clase; de allí que esa improvisación brinde a la enseñanza ese carácter de singular: los profesores suelen decir que ninguna clase es igual a otra, aunque sea el mismo tema.

En ese orden, una cualidad del profesor es la capacidad de improvisar, de traer algo nuevo, de trastocar lo planificado. Esto no solo surge por una casualidad, pues él cultiva la capacidad de improvisación, sino también del mismo encuentro contingente con el otro, pues no puede prever con exactitud la reacción de sus estudiantes y predecir el desarrollo de cada minuto de la clase. Así, la inteligencia artificial no podría remplazar al profesor. Esto no se debe solo a su rol pedagógico–aunque la experiencia del docente aporta una gran capacidad de improvisación–, sino también a su condición de ser humano. Cada encuentro con el otro y cada acontecimiento comunicativo es irreductible a un algoritmo.

Por ello, la improvisación en la enseñanza pasa por atender la fragilidad de los acontecimientos que se llevan a cabo durante la misma práctica, recordando que la educación es un riesgo (Biesta, 2017), en la medida que no se pueden garantizar los resultados: "se trata de saber qué podría ocurrir, pero no qué ocurrirá realmente. Se trata de desarrollar una actitud de comodidad con el desconocimiento" (Säfström y Rytzler, 2023, p. 15). Esto permite afirmar que los profesores no son meros técnicos y que la enseñanza no es una cuestión de técnicas (Biesta, 2021), sino que su ejecución es condición para su propio acontecimiento en el marco de lo imprevisible.

Por otro lado, la vindicación de la enseñanza y del maestro que la ejerce pasa por comprender, según Cuesta y Reyes (2022:

> que la enseñanza no es un asunto de formas, sino de principios antropológicos: su propósito es la formación del sujeto a partir de un encuentro con el saber. Esto implica no solo transmitir contenidos según unos resultados esperados, sino debatir abiertamente la selección y los propósitos de tales contenidos. (p.115)

Consecuentemente, reivindicar la práctica de enseñanza es "salvaguardar la posibilidad de que el profesor participe en la definición teleológica de su práctica: ¿para qué enseñar? De lo contrario, se convertiría en un operario del currículo, es decir, en un guía o motivador de un recorrido que otros definen" (p. 128). Si la inteligencia artificial nos dice qué enseñar y cómo enseñarlo, los robots terminarían siendo los profesores.

Entonces, ser maestro no necesariamente es hacerse a un costado y convertirse en compañero de aprendizaje de los aprendices, sino asumir una responsabilidad frente a sus estudiantes (Biesta, 2022), la tarea de crear o proponer unas condiciones que les permitan la interpelación, el encuentro con el mundo y los otros, condensados en unos saberes seleccionados ética y políticamente.

La educación, como práctica social de formar humanos, bien puede recurrir a tecnologías que coadyuven en su propósito, pero la enseñanza como asunto relacional, como un encuentro entre sujetos, quizás no pueda ser agotado por instrumentos que remplacen al humano. Además, el maestro cumple la función antropológica de comunicar el patrimonio humano a las jóvenes generaciones (Charlot, 2008).

A esto se suma que el trabajo de los profesores es un riesgo no fácil de asumir, de allí que sea pertinente su permanente vindicación: ellos forman humanos, miembros de una sociedad y, al mismo tiempo, sujetos singulares, pero la socialización, la humanización, la cualificación y la subjetivación no se sincronizan de manera armónica, incluso esas dimensiones entran en conflicto, por lo que muchas veces privilegia una sobre otra, lo que inevitablemente produce cuestionamiento sobre su rol (por qué enseña esto, por qué no enseña aquello, para qué sirve eso, por qué no enseña de esta manera), es decir, "su legitimidad siempre está en juego" (Charlot, 2008, p. 80). Así, asume la tarea antropológica de formar humanos, pero su tarea está siempre sometida a crítica. Hay que defender al maestro porque no todos asumen el riesgo, pero sí que hay muchos en la buhardilla señalando cómo hay que enseñar y censurando el trabajo del profesor.

Es pertinente vindicar al maestro porque no evade la tensión propia de la situación de enseñanza, en la que se encuentra con sujetos que tal vez no quieren estar allí; porque se hace responsable del otro aun cuando el otro puede resistirse a su práctica; porque, en fin, se arriesga a habitar la paradoja de ser, al mismo tiempo, legitimado y cuestionado (Charlot, 2008), aporía que lo hace irremplazable.

INVESTIGAR LA ENSEÑANZA

Con todo lo anterior, ¿qué sería investigar la enseñanza como objeto de estudio? En primer lugar, implicaría no tomar por objeto de estudio el aprendizaje, puesto que el aprendizaje es una constante antropológica, por no decir biológica, independiente de la educación y, por extensión, de la enseñanza (Biesta, 2021). Además, el aprendizaje es visible retrospectivamente y de manera indirecta, mientras que la enseñanza es un asunto del acontecer, del evento mismo, que se puede ver porque es social (Biesta, 2021). Al respecto, Biesta (2021) argumenta:

> puede ser interesante averiguar cómo un niño aprende a montar en bici o cómo un estudiante aprende a desarrollar un argumento correcto en física cuántica, pero eso no nos dice nada sobre lo que implicaría enseñar a un niño a montar en bici o enseñar a un estudiante a ser hábil y competente en física cuántica. (p. 37)

Con todo, Biesta (2021) afirma que "en lugar de preguntar qué «es» el aprendizaje en sí mismo para después utilizar este conocimiento en educación", es más pertinente "cómo se manifiesta el aprendizaje como resultado de la educación y, más específicamente, como resultado de o respuesta a la acción de señalar" (p. 24).

Consecuentemente, al investigar de qué manera la enseñanza deviene en el aprendizaje, el objeto de estudio sería la enseñanza. En ese orden, "la enseñanza no es teoría del aprendizaje aplicada, sino que incluye un conjunto completo de cuestiones diferentes que yo denominaría cuestiones educativas" (Biesta, 2021, p. 37).

En ese sentido, el cúmulo de investigaciones y publicaciones que se denominan educativas no necesariamente lo son, pues de hecho tienden a tener una preocupación por la eficacia en la adquisición de los aprendizajes, que como tal no precisamente es un asunto de la educación, sino, más bien, de la psicología o la neurología.

También otras buscan empoderar a los sujetos o propiciar el diálogo de saberes o lograr innovaciones, asuntos validos en ciertos contextos, pero no esencialmente en el campo de la intelección epistemológica del saber disciplinar (Bustamante et al., 2018), pues recordemos que, en las disciplinas, los asuntos u objetos por investigar no emanan de los propósitos, ya sean loables o políticamente correctos, sino de la concreción de variadas determinaciones (Bustamante, 2015).

Así, investigar la enseñanza pasa por establecer una teoría de la educación, no una que señale qué hacer o cómo hacerlo, sino que brinde conceptos para comprender qué es la educación, y desde allí poder definir un objeto y los criterios para poder decir algo sobre él; sin embargo, "una enorme

cantidad de la denominada investigación educativa no reflexiona sobre estas cosas en absoluto, sino que se basa en lo que suelo llamar suposiciones cuasicausales sobre la educación" (Siegel y Biesta, 2022, pp. 44-45). Es decir, se parte de dar por dado el objeto de estudio y la abstracción que lo hace existir, camino que no es propio del espíritu científico, pues este parte, más bien, de la ruptura de lo dado u obvio (Bachelard, 2000).

La construcción de un objeto de investigación procede de este doble movimiento de inmersión en el objeto y de toma de distancia teórica. Sin la primera, la teoría no sabe de qué habla; sin la segunda, el investigador ignora qué lenguaje emplea (Bustamante et al., 2018, p. 38).

En ese sentido, es pertinente diferenciar las teorías de la educación (recordemos que, en general, una teoría es un sistema conceptual que explica y predice un fenómeno) propiamente producidas por la tradición del campo (pedagogía) y teorías relevantes para la educación, que vienen de otro campo, como la sociología, la antropología, la psicología, etc., ya que tal diferencia abre la posibilidad de que la pedagogía tenga un estatuto epistemológico propio y no esté dependiendo conceptual y metodológicamente de otras ciencias, y mucho menos que sea un mero campo de aplicación. Esto implica, siguiendo a Siegel y Biesta (2022), proponer conceptos propios desde la tradición educativa y el reto de, por ejemplo, no usar otros conceptos que tienen una visible omnipresencia pero que no necesariamente ayudan a hacer inteligible la educación, como es el caso del aprendizaje, la calidad, el liderazgo.

En ese marco, es pertinente recordar que la ciencia construye su objeto contra el sentido común, explicitando un sistema de relaciones expresamente construido (Bourdieu et al., 2002). En el caso que nos compete, la educación (pedagogía) podría encontrar conceptos propios para lograr ese sistema de relaciones; por ejemplo, Biesta (2021) señala que la educabilidad y la enseñanza son conceptos propios de la tradición teórica de la educación.

Por otro lado, es evidente que la educación se orienta hacia propósitos (formar ciudadanos para el cambio climático, o sujetos para la paz, o infantes con agenciamiento, o niños con saberes ancestrales), es decir, su práctica tiene una teleología, sin embargo, el propósito puede operar como inconveniente epistemológico: "investigar en una disciplina no es reiterar propósitos por otras vías, sino entender cómo funciona algo, por qué, para qué" (Bustamante et al., 2018, p. 51). Sobra decir que centrar la investigación en el para qué de la educación corre el riesgo de que esta se convierta en un instrumento, aun con buenos propósitos, pero que reproduce la idea de que los profesores son técnicos o un factor para lograr tales objetivos (Biesta, 2021).

Así, en apariencia, la investigación sobre enseñanza debería centrarse en su eficacia, lo cual lleva de suyo a la innovación; sin embargo, investigar la enseñanza no es necesariamente preguntar sobre su efectividad, sino por lo que es y lo que la hace posible, por los elementos constitutivos de esta práctica, etc.

Entonces, se parte del principio de que a cualquier asunto le subyace una estructura, que no es evidente a primera vista, "que funciona independientemente de la manera como nos lo representamos, aunque –como hemos dicho– la representación interviene en su funcionamiento (garantiza la inserción del sujeto)" (Bustamante et al., 2018, p. 81).

Es decir, investigar la enseñanza sería esforzarse por entender esos aspectos que confluyen y la hacen ser y funcionar, explicitando esas relaciones que la determinan; ahora, si esto no se hace, tal vez eso que se presenta a primera vista como obvio se tome más como evidente, incluso como obligación, por lo que saldríamos a acatar eso que en apariencia es necesario (motivar al estudiante, identificar el talento, marcar trayectorias individuales de aprendizaje, dejar de regular porque aburre al aprendiz, innovar, involucrar nuevas tecnologías, etc.).

Así, investigar la enseñanza no parte del deseo de querer cambiarla o mejorarla, asunto legítimo de debatir y pensar, sino que primero busca hacer inteligible la práctica para determinar qué es lo estructural y qué se puede alterar o no, ya que de lo contrario se corre el riesgo de seguir reproduciendo lo que se quiere cambiar (Zemelman, 2005; Bustamante et al., 2018).

Esto tiene implicaciones metodológicas: si de lo que se trata es de entender la enseñanza y sus elementos estructurales, no implica de por sí tener en cuenta las opiniones de los sujetos involucrados, o sus gustos y percepciones, pues este registro no necesariamente habla de lo subyacente a la enseñanza, sino, más bien, de las prenociones que tienen ellos de lo quieren o piensan que debe ocurrir o interpretaciones de lo que han vivido.

Dado que de alguna manera hemos experimentado la educación o la enseñanza, se cree que seríamos aptos para hablar de esas prácticas: cómo las vivimos, qué recordamos de ellas, qué nos gustó y qué nos molestó, sin embargo, estas opiniones podrían ser más un obstáculo epistemológico que un dato verificado del hecho analizado; así que el investigador de la enseñanza no corre a entrevistar a profesores, estudiantes, rectores solo porque están ahí experimentando la enseñanza, sino que tendría un criterio epistemológico para hacerlo, criterio que operativiza metodológicamente la teoría desde la que construye su objeto de estudio (Bustamante et al., 2018).

Desde esta perspectiva, la investigación:

> a) no se ve favorecida por la "familiaridad" que se tenga con aquello que se va a indagar; en algunos casos, incluso podría ser contraproducente. b) No verifica sus resultados mediante el acuerdo que manifiesten las personas involucradas ("sujetos de la investigación", como dicen algunos, con una falta protuberante de lógica, cometida por andar buscando ser políticamente correctos). c) No radica su estatuto ético en "devolver" a la población intervenida los resultados; pretensión que presupone, o bien que el investigador sabe lo mismo que la población (para lo cual no se necesita educación formal ni específica), o bien que la población sabe lo mismo que el investigador (para lo cual ella habría necesitado educación formal y específica); pues bien, paradójicamente, en ninguno de los dos escenarios sería necesaria la investigación: bien porque se le va a decir al otro lo que puede saber sin ayuda; bien porque ya lo sabe y, entonces, no necesita que se lo repitan (Bustamante et al., 2018, p. 155).

Finalmente, al investigar la enseñanza es pertinente recordar que no hay relación causal entre enseñanza y aprendizaje (la palabra enseñanza habla de una acción, no tanto del resultado); entre otras cosas, porque este supuesto podría reducir la enseñanza a una intervención controlada y dejar al profesor como único responsable del éxito del proceso (Biesta, 2022).

Además, no todo lo que el profesor hace en el aula es enseñanza: llamar lista, llenar matrices, hacer anotaciones en el observador del alumno, reproducir un comunicado del rector, etc. –lo que Bustamante (2012) llama la cara del funcionario–, pero también hace chistes, expresa comentarios sobre un partido de fútbol, etc.; así, mirar la enseñanza no es mirar los hechos, sino su intención: ¿ese comentario tiene la intención de enseñar o más bien de hacer proselitismo?

CONCLUSIONES

A partir de lo anterior, se puede afirmar que, en el marco de la educación, la cualidad humana por destacar no es el aprendizaje, sino que el ser humano puede ser enseñado (Biesta, 2022) y puede ejercer la enseñanza. En ese orden, que la enseñanza es una práctica profundamente antropológica, toda vez que es constitutiva en la formación del humano.

Si bien existen diversas prácticas educativas, la enseñanza sobresale porque requiere del encuentro comunicativo con el otro. Su núcleo se halla en la relación con el saber, lo cual trasciende el simple cambio de actitud o comportamiento, sino que incide en la ontología del sujeto, al interpelar su estar siendo en el mundo y con los otros.

De allí que la enseñanza tenga por reto estructural llamar la atención del otro, pues si el sujeto enseñado no mira lo señalado, la enseñanza no acontece. Es, pues, una práctica contingente, cuyo riesgo es asumido por los profesores, quienes asumen la responsabilidad de formar humanos a partir de seleccionar ciertos contenidos del patrimonio humano, por lo que su tarea es ética y política, y como tal siempre criticable: el cuestionamiento de lo que enseña, cómo, para qué no se agota.

Al ser la enseñanza una práctica contingente, cuyo resultado no se puede garantizar, es una práctica de la expectativa (Biesta, 2021), ya que no se sabe qué va a hacer el estudiante, pero también es una práctica de confianza (Biesta, 2022), pues se espera que el alumno haga algo, experimente algo, con lo enseñado.

La enseñanza es una práctica de doble intención: mostrar el mundo e invitar al otro a que lo mire. Además, otorga un alto nivel de libertad al enseñado: puede no mirar, hacerse el que está poniendo cuidado, pero su atención está en otra parte, en fin, puede resistirse al acto (Bustamante, 2013). De allí que la enseñanza tenga por sustrato la regulación, se necesita hacer algo para que el estudiante preste atención y pueda ser instruido. En aras de censurar el autoritarismo, no se puede eliminar la regulación (Bustamante, 2015), pues, sin esta, el acontecimiento de enseñar queda en el limbo. Ahora, cuando el estudiante se da cuenta de que el profesor sabe y sabe enseñar, es más fácil que aquel lo autorice, es decir, se dispone a ser enseñado por este.

Consecuentemente, defender la enseñanza, siguiendo a Biesta (2022), no se trata de que se vuelva a prácticas en las que el profesor controla y el niño es objeto pasivo de la acción de aquel, aunque hay voces que hacen defensa de esto, ya que hoy, más que nunca, los profesores sufren el matoneo de sus estudiantes, sino que defender la enseñanza pasa por comprender la profunda complejidad de su acontecimiento y sus posibles consecuencias en la socialización, enculturación, cualificación y subjetivación de los alumnos; más aún cuando estas dimensiones no se conjugan con armonía, pero son el meollo de la educación y la formación del humano.

En fin, defender la enseñanza significa dejar trabajar a los maestros y maestras y no estar impidiéndoles ejercer su práctica, ya que a veces, con buenos propósitos, lo que se hace es colocar óbices a su trabajo: en aras de la calidad, el profesor deja de enseñar porque está más pendiente del diligenciamiento burocrático de portafolios y evidencias; en pro de la eficacia, está más pendiente de acatar la última moda en las técnicas que los gurús pedagógicos publican en redes sociales; en aras de cumplir con los estándares de aprendizaje, no se permite el encuentro abierto con el objeto, sino el ejercicio concreto con el tema; en pro de atender las emociones y los problemas sociales de los estudiantes (claro que hay que atenderlos, ¿pero en el salón y a la hora de las clases?), depone la enseñanza por hacer encuadres terapéuticos que, evidentemente, sobrepasan su rol; en aras de

satisfacer propósitos políticamente correctos, pierde la oportunidad de mostrar y contagiar la pasión por un objeto de saber, pues está desarrollando cartillas para la paz, el Día de la Tierra, el Día Mundial del Agua, poniendo videos sobre *mindfulness* para niños, etc. Y a pesar de todo esto, al final es blanco de críticas porque sus estudiantes presentan serias deficiencias en lectura, matemáticas e historia.

Está muy bien proteger al niño, sus emociones, su creatividad, su talento, pero una hiperconcentración en esto, que no necesariamente es un asunto escolar (Masschelein y Simons, 2014), sino que puede ser atendido por otras instituciones sociales, acarrea consecuencias indeseadas: limitar la enseñanza y no brindarle al niño condiciones para el desarrollo relacional de su subjetividad (Biesta, 2022), de su socialización, enculturación, cualificación (Charlot, 2008; Biesta, 2017).

En esa línea, afirmar que la enseñanza es una práctica de saber implica también advertir que este no necesariamente tiene de suyo una instrumentalidad, que no todo lo que se enseña pasa por la justificación que debe servir para algo o que debe ser útil en un futuro cercano (para la vida real, dicen). Es verdad que algunos contenidos que se eligen y se enseñan parecen inútiles a simple vista, pero esa visión pragmática condena de tajo la curiosidad, la contemplación, el gozo mismo de la erudición. Hay conocimientos que a primera vista no sirven para nada, pero sus implicaciones ontológicas, estéticas, epistemológicas son constitutivas de la cultura, del patrimonio humano, pero que son, sobre todo, una interpelación para el estudiante, una oportunidad de saberse parte del mundo y de los otros.

En otras palabras, los saberes considerados inútiles se justifican por sí mismos, porque están ahí, porque son saber. Recordemos que la investigación científica tiene por sustrato la inquietud; si bien hay científicos que investigan para algo (la lógica de la tecnología y la innovación), hay muchos que solo investigan por el deseo de saber y gran parte de sus descubrimientos no tienen utilidad inmediata; de hecho, pasan décadas para ver su aplicación práctica (las ecuaciones de Maxwell y el trabajo de Hertz no se convirtieron en señales de radio y televisión al día siguiente de su formulación), o incluso nunca se les encuentra beneficio (el caso de esos problemas de matemáticas que son mera curiosidad). Así, defender el saber en la enseñanza no se trata de que solamente se enseñe lo útil o que se memorice todo, sino de que el encuentro del sujeto con el saber le permita convertirse en estudiante, en aquel que presta atención, en aquel que deja su inmanencia en paréntesis por un momento, incluso, que se priva de ciertas comodidades o placeres por ir detrás de ese objeto que se objeta a su intelección.

Claro que existen conocimientos validos por su utilidad inmediata. Estos saberes permiten una aplicación práctica y pueden, por ejemplo, ayudar a formar grandes ingenieros pero no necesariamente un sujeto, alguien que decide existir en y con el mundo y con los otros. Es decir, una enseñanza centrada en interrumpir la inmanencia no está pendiente únicamente del futuro. El enseñante confía en

que lo que hace tiene incidencias en él, sin embargo, espera que provoque (ahora o en cualquier otro momento) el acontecimiento de la subjetividad, la libertad de tener que decidir más allá de su propia auto referenciación (Biesta, 2022).

REFERENCIAS

Arent, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata-Paideia.

Biesta, G. (2021). Por qué la forma de la enseñanza importa: Una defensa de la integridad de la educación y del trabajo de los profesores más allá de programas y buenas intenciones. *Revista de Educación*, *395*, 13-30 https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/217103/Bieta_eng.pdf?sequence=2

Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, *44*, 119.129. https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129

Biesta, G. J. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.

Biesta, G. J. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata-Paideia.

Bourdieu, P. Chamboredon, J. y Passeron, J. (2002). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI.

Bustamante, G. (2012). El maestro cuadrifronte. *Infancias Imágenes*, *11*(2), 87-97.

Bustamante, G. (2013). *Sujeto, sentido y formación*. Universidad Pedagógica Nacional.

Bustamante, G. (2015). La literatura y su enseñanza... Segundo llamado. *Revista Pedagogía y Saberes*, *43*, 79-89.

Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Aula de humanidades.

Bustamante, G. Carvajal, G. Rodríguez, C. Díaz, C. Domínguez, J. Flores, R. Villamil, S. Vásquez, J. y Castañeda, S. (2018). *Investigación y educación: hacia una teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Ediciones Trilce.

Cuesta, O. (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *31*(1), 81-101.

Cuesta, O. (2021). El enseñar como incomodar: una propuesta para la formación universitaria y de sujetos investigadores. En O. Cuesta (Ed.), *Enseñanza Universitaria*. Pontificia Universidad Javeriana.

Cuesta, O. y Reyes, R. (2022). La práctica pedagógica en la formación de maestros: consideraciones críticas a propósito de las pruebas Saber Pro para licenciados. *Nodos y Nudos*, *8*(53), 28-40. https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num53-14466

Cuesta, O. y Reyes, R. (2026). El sesgo pedagógico y la vigencia de la pedagogía. Sophia, *Colección de Filosofía de la Educación*, (41), pp. 141-178

Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.

Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba.

Larrosa, J. (2019). Vindicación del estudio como concepto educativo: a propósito de aprender/estudiar una lengua. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *31*(2), 131-151.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Martino, L. (2001). Elementos para na epistemología de la comunicación. En M. I. Vasallo de Lopes y R. Fuentes (Comps.), *Comunicación, campo y objeto de estudio*. ITESO.

Narváez, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabra Clave*, *22*(3), 1-30.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.

Säfström, C. A. y Rytzler, J. (2023). La enseñanza como improvisación [Teaching as improvisation]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *35*(2), 39-155. https://doi.org/10.14201/teri.30155

Siegel, S. T. y Biesta, G. (2022). El problema de la Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *34*(1), 33-48. https:// doi.org/10.14201/teri.27157

Zuleta, E. (2017). *Elogio a la dificultad y otros ensayos*. Biblioteca Básica de Cultura Colombiana

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Antrhopos.

N° 45 (2026) PÁGS. 80-102
ISSN 2145-9444 (electrónica)