

Epílogo

**Comunicación, complejidad y ética en los
procesos educativos**

Marcelo R. Ceberio

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26001364>



Todos, o al menos la mayoría, reconocemos como verdaderos maestros y maestras en la docencia a quienes abrazan con sabiduría, pasión y amor, creatividad y sensibilidad el arte de enseñar; suelen dejar una huella indeleble en nuestra memoria. Aquellos son profesores con los que, en algún momento de nuestra formación, nos hemos identificado. Y de manera consciente o inconsciente hemos incorporado ciertos modos pedagógicos, ciertas maneras de habitar el aula, que con el tiempo dejan de ser patrimonio exclusivo de ellos para integrarse silenciosamente a nuestro propio estilo docente.

La docencia, en ese sentido, es también una genealogía. Cada profesor está habitado por otros profesores que lo precedieron. En mi caso particular —habiendo transitado mi escolaridad en una escuela de provincia—, recuerdo con especial nitidez las enseñanzas de dos maestros que marcaron profundamente mi manera de entender la educación.

El primero fue mi profesor de música y dibujo. Un hombre de alrededor de cincuenta años que tenía la extraordinaria capacidad de llevarnos, en una misma clase, desde los acordes de la ópera hasta los universos estéticos de los grandes maestros de la pintura. Pero su enseñanza no se limitaba al espacio formal del aula. En ocasiones prolongaba sus clases en su propia casa. Después de la jornada escolar —sí, después de clase—, un pequeño grupo de alumnos particularmente interesados nos reuníamos en su living, donde un piano de cola dominaba una sala amplia y luminosa. Allí continuaban esas sesiones que hoy no dudaría en llamar magistrales. En ese espacio íntimo y casi ritual se desplegaba algo que trascendía el contenido académico. Había una pasión por el conocimiento, una intensidad en la transmisión, una energía vital que convertía el aprendizaje en una experiencia casi estética. De él aprendí —quizá sin advertirlo en ese momento— una forma apasionada de ejercer la docencia: la energía, la visceralidad en las respuestas, la convicción de que enseñar no es simplemente transferir información, sino contagiar entusiasmo.

El segundo maestro fue mi profesor de Psicología en cuarto año. Si bien su estatura apenas superaba el metro sesenta, su presencia intelectual y humana lo hacía parecer enorme. No solo por la calidad de los conocimientos que compartía, que abarcaban desde los fundamentos de la psicología hasta el análisis de sueños de una paciente esquizofrénica

que nos mostraba mediante un viejo proyector de ocho milímetros, sino por algo más difícil de describir: su calidez, su capacidad expresiva y su profunda sensibilidad para transmitir el conocimiento. Era un docente que no enseñaba únicamente conceptos; enseñaba a pensar. Y, sobre todo, enseñaba a escuchar. Su palabra estaba siempre disponible cuando la necesitábamos. No solo para aclarar una duda académica, sino para orientarnos en los dilemas personales y vocacionales que inevitablemente acompañan la adolescencia.

Seguramente existen en mí muchas otras filiaciones pedagógicas, más o menos conscientes, que operan como ecos interiores cada vez que participo en el proceso de enseñar y aprender. La docencia, en este sentido, no es una práctica que emerja de la nada: se trata más bien de una trama de influencias, de modelos internalizados, de estilos pedagógicos que hemos observado y que, con el tiempo, se sedimentan en nuestra manera de habitar el aula. Cada profesor lleva dentro de sí a otros profesores que lo precedieron. Algunos se instalan como referencias explícitas; otros permanecen como huellas más sutiles que emergen en la espontaneidad de una explicación, en la forma de formular una pregunta o en la sensibilidad para percibir las necesidades de un estudiante.

Pero en esta introducción, el lugar de honor lo ocupan aquellos dos profesores de mi escuela secundaria. Porque la influencia de un maestro no se limita a lo que transmite, sino también a lo que el alumno logra construir a partir de aquello que recibe. El aprendizaje no es una simple transferencia de información, es un proceso activo de apropiación y resignificación. El estudiante no reproduce pasivamente el conocimiento que recibe, sino que lo reorganiza a partir de sus propios esquemas cognitivos y de su historia personal. En este sentido, enseñar implica abrir espacios de construcción de significado más que depositar contenidos en la mente del alumno, como lo señalaba Freire al criticar el modelo bancario de la educación (Freire, 1970).

El conocimiento sólido, el afecto en la transmisión, la escucha atenta y la orientación en momentos clave de la vida personal y profesional constituyen elementos fundamentales de lo que podríamos llamar una pedagogía con humanidad. Una pedagogía donde el saber no se reduce a información conceptual, sino que se encarna en una relación educativa

que reconoce la dimensión emocional, ética y existencial del aprendizaje (Ceberio, 2025). En efecto, como afirma Morin (1999), educar no implica únicamente transmitir conocimientos especializados, sino también ayudar a comprender la condición humana y la complejidad de los contextos en los que se desarrolla la vida.

Quienes intentamos ejercer una “docencia con decencia” -expresión con la que titulé un artículo hace algunos años- (Ceberio, 2010) sabemos que esta tarea se despliega, especialmente en muchos países latinoamericanos, en contextos frecuentemente adversos. No es precisamente el rasgo más destacado de nuestros gobiernos destinar presupuestos consistentes y sostenidos para la educación. La inversión educativa, a menudo, se ubica en un lugar secundario dentro de las prioridades políticas, lo cual genera condiciones estructurales que dificultan el desarrollo pleno de los procesos educativos. Por esta razón, quienes elegimos la docencia raramente lo hacemos motivados por incentivos económicos. No son los salarios —generalmente magros— los que sostienen el ejercicio de esta profesión. Existen otros móviles más profundos, entre los cuales destaca una forma particular de compromiso que podría describirse como una especie de amor profano por el conocimiento y por la enseñanza. Este amor se vincula con la convicción de que educar es participar activamente en la construcción del futuro de una sociedad.

Como todo amor, el vínculo con la docencia transita momentos de intensa gratificación y otros de profundas frustraciones. Ser maestro implica aceptar esa oscilación permanente entre la alegría de ver florecer una idea en la mente de un estudiante y la impotencia que generan las limitaciones institucionales. La satisfacción de percibir cómo un alumno logra comprender un concepto complejo convive con la frustración que producen las condiciones estructurales que obstaculizan el trabajo pedagógico.

Porque la docencia, como la vida misma, se despliega en senderos complejos. Y si bien convertirse en docente es una decisión personal, el ejercicio de esa función excede largamente la voluntad individual. Los profesores nos encontramos inevitablemente inmersos en contextos institucionales, culturales y políticos que condicionan nuestras prácticas educativas. Los juegos de poder inherentes al verticalismo institucional constituyen un ejemplo elocuente de estas tensiones. En muchas oca-

siones, los profesores quedan atrapados en fracciones de poder tan ilusorias como estériles, involucrados en políticas educativas o dinámicas organizacionales que terminan perdiendo de vista el objetivo central de la tarea docente: la formación integral del estudiante. La precariedad de recursos, la escasez de materiales didácticos y los salarios insuficientes configuran, en numerosos contextos educativos, un escenario que conspira contra la excelencia pedagógica que debería caracterizar a las instituciones formativas. Tal vez esta descripción pueda parecer excesivamente pesimista o incluso catastrofista. Pero quienes habitamos cotidianamente los claustros de escuelas primarias, secundarias o universidades sabemos que estas dificultades forman parte de la realidad concreta de nuestros sistemas educativos.

Sin embargo, los obstáculos para el desarrollo de una educación libre, creativa y productiva no se reducen únicamente a las limitaciones del contexto institucional o político. Existe también una dimensión más profunda que tiene que ver con las concepciones epistemológicas que subyacen al ejercicio de la docencia.

Gran parte de nuestras prácticas educativas continúan atravesadas por modelos de conocimiento heredados del paradigma clásico de la objetividad. Se trata de una forma de pensamiento analítica, fragmentaria y lineal que organiza la comprensión de la realidad bajo esquemas simples de causa y efecto. Este modelo epistemológico promueve recortes analíticos que tienden a perder de vista el contexto relacional en el que los fenómenos ocurren. Desde la perspectiva de la teoría de sistemas y de la cibernética de segundo orden, sabemos que los fenómenos humanos y, entre ellos, los procesos educativos, no pueden comprenderse adecuadamente mediante explicaciones lineales. Las interacciones humanas se desarrollan dentro de redes de retroalimentación donde cada conducta influye y es influida por otras conductas dentro del sistema relacional (Bateson, 1972). La educación, por lo tanto, no puede entenderse como una relación unilateral en la que el docente transmite información y el estudiante la recibe pasivamente.

Cuando el pensamiento pedagógico se organiza bajo una lógica estrictamente lineal, tiende a externalizar responsabilidades y a atribuir causalidades simplificadas. Así, el fracaso escolar puede atribuirse ex-

clusivamente al estudiante, a su falta de interés o a sus limitaciones cognitivas, sin considerar las dinámicas relacionales y contextuales que intervienen en el proceso educativo.

La teoría de la comunicación humana, desarrollada por Watzlawick, Beavin y Jackson (1967), mostró que toda conducta es comunicación y que los intercambios humanos se estructuran en patrones relacionales complejos. Desde esta perspectiva, la enseñanza no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que constituye un proceso comunicacional donde los aspectos relacionales adquieren tanta relevancia como los contenidos informativos. Adoptar una perspectiva sistémica en educación implica reconocer que el aprendizaje se construye dentro de un entramado de interacciones donde participan docentes, estudiantes, instituciones y contextos socioculturales. La comprensión de estos procesos requiere abandonar las explicaciones lineales y adoptar modelos de pensamiento capaces de integrar la complejidad de los fenómenos educativos.

En última instancia, ejercer una docencia con decencia supone no solo transmitir conocimientos, sino también revisar críticamente los marcos epistemológicos desde los cuales concebimos la educación. Significa asumir que enseñar es intervenir en sistemas humanos complejos donde cada acción pedagógica genera efectos que se expanden más allá del aula y contribuyen, de algún modo, a modelar la sociedad futura.

Desde esta mirada ingenua se mantiene la ilusión de que las conductas personales no influyen significativamente en los demás o, incluso, que es posible enseñar sin participar activamente en la red relacional que constituye el proceso educativo. Sin embargo, la teoría de la comunicación humana ha mostrado con claridad que toda conducta es comunicación. El primer axioma formulado por Watzlawick et al. (1967) lo expresa de manera contundente: “Es imposible no comunicarse”. Toda conducta, incluso el silencio o la ausencia de respuesta, se inscribe inevitablemente en un campo relacional donde adquiere significado.

Cada gesto del docente, cada silencio, cada forma de formular una pregunta o de responder a una intervención estudiantil constituye un acto comunicativo que influye en la dinámica del aprendizaje. La enseñanza, en este sentido, no puede comprenderse como un simple acto de transmisión de información, sino como un proceso comunicacional complejo donde se configuran simultáneamente significados, vínculos y expectativas.

Paradójicamente, la docencia, que debería constituir uno de los escenarios privilegiados para la comprensión y práctica de la comunicación humana, continúa muchas veces operando bajo modelos lineales de transmisión de información. No porque la linealidad carezca de utilidad, sino porque resulta claramente insuficiente para comprender la complejidad de los procesos educativos.

Las perspectivas sistémicas han mostrado que los fenómenos humanos no pueden explicarse adecuadamente mediante modelos simples de causa y efecto. Los procesos sociales se desarrollan dentro de redes de retroalimentación donde múltiples variables interactúan simultáneamente (Bateson, 1972). En el ámbito educativo, esto implica reconocer que el aprendizaje emerge de un entramado de relaciones entre docentes, estudiantes, instituciones y contextos socioculturales.

Desde la sociología de la educación, Pierre Bourdieu (1990) mostró que la escuela constituye un campo social donde se reproducen disposiciones culturales y estructuras simbólicas. Los actores educativos participan en ese campo portando *habitus* (estructuras internalizadas de percepción y acción) que orientan la manera en que interpretan el conocimiento y se posicionan frente a él. En consecuencia, el aula no es un espacio neutral de transmisión de saberes, sino un escenario donde se articulan relaciones de poder, capital cultural y procesos de legitimación del conocimiento. Desde la biología del conocimiento, Humberto Maturana propone que conocer no es representar una realidad objetiva independiente del observador, sino operar dentro de un dominio de coordinaciones consensuales de acciones (Maturana y Varela, 1984). El aprendizaje no consiste en incorporar información externa, sino en transformar las estructuras cognitivas a través de procesos de interacción con el entorno. En este sentido, la enseñanza no puede concebirse como una transferencia directa de contenidos, sino como la generación de condiciones relacionales que posibiliten cambios estructurales en el estudiante.

Niklas Luhmann (1996), por su parte, plantea que la educación debe comprenderse como un sistema social de comunicación. Para este autor, la sociedad no se compone de individuos, sino de comunicaciones. Los sistemas educativos funcionan reproduciendo comunicaciones que generan expectativas de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el conocimiento no

circula como objetos que se transmiten entre sujetos, sino como procesos comunicativos que se reproducen dentro de sistemas sociales complejos.

Estas perspectivas convergen en una misma conclusión: la educación es un fenómeno profundamente sistémico y relacional. En consecuencia, los modelos pedagógicos basados exclusivamente en la transmisión lineal de información resultan insuficientes para comprender la complejidad de los procesos educativos. La linealidad ofrece apenas una versión simplificada de los fenómenos. En el análisis de los problemas educativos y especialmente en la búsqueda de soluciones, se vuelve imprescindible adoptar perspectivas que integren múltiples dimensiones de análisis. Como señala Morin (2001), el pensamiento complejo propone superar las fragmentaciones del conocimiento mediante la articulación de los diferentes niveles de realidad que intervienen en los fenómenos humanos.

Pensar la docencia desde la complejidad implica reconocer que educar no es simplemente transferir conocimientos, sino participar en un sistema de interacciones donde cada actor influye y es influido por los demás. La educación, en definitiva, es un proceso profundamente relacional que involucra dimensiones cognitivas, emocionales, sociales e institucionales. A esta forma lineal y sistematizada de cognición se suma, además, la rigidez de las estructuras conceptuales. Nos referimos a los esquemas mentales que, sólidamente estructurados en el cerebro, organizan la comprensión de la realidad. Estos esquemas suelen poseer un perímetro de escasa permeabilidad que opera como una barrera frente a la aceptación e incorporación de nuevos conceptos y significaciones.

A estos compartimentos estancos los denomino “cuadraturas conceptuales”, en alusión al conocido problema de los nueve puntos. En dicho desafío, la mente queda atrapada en el cuadrado perfecto que construye al percibir la disposición de los puntos, sin advertir que la solución requiere precisamente salir de los límites de esa figura imaginaria. Algo similar ocurre con los modelos cognitivos rígidos: la mente delimita un marco interpretativo que, aunque funcional en ciertos contextos, termina restringiendo la posibilidad de nuevas lecturas de la realidad. Estas rigideces conceptuales conducen frecuentemente a la estereotipación de modelos de enseñanza, a la reproducción acrítica de esquemas preconceptuales y a la reiteración de prácticas pedagógicas que, aun mostrando su inefi-

ca, continúan aplicándose como intentos de solución que reproducen el mismo problema que pretenden resolver.

Un ejemplo sencillo permite ilustrar esta lógica. Pensemos en el procedimiento clásico para multiplicar números de tres cifras. En la enseñanza tradicional se nos instruye a comenzar siempre de derecha a izquierda (unidades, decenas y centenas), dejando espacios o agregando ceros según corresponda a cada orden numérico. Ese es el procedimiento considerado “correcto”, al menos dentro del sistema educativo occidental. Sin embargo, rara vez se enseña que ese proceso puede alterarse sin afectar el resultado. La multiplicación podría iniciarse también por las centenas o por las decenas, siempre que se incorporen los ceros correspondientes. Este ejemplo simple pone de manifiesto la dificultad que tenemos para apartarnos de patrones normativos que organizan nuestros procesos cognitivos.

La consecuencia pedagógica de este tipo de enseñanza es significativa: el alumno puede aprender el procedimiento mecánico de la operación sin comprender realmente el sentido matemático de las unidades, decenas y centenas. Se reproduce así un modelo educativo que privilegia la repetición de procedimientos antes que la comprensión conceptual. Este tipo de enfoque se apoya en una concepción clásica del conocimiento que supone la existencia de una realidad externa, objetiva y plenamente accesible a la observación. En esta perspectiva, el conocimiento se presenta como un reflejo fiel de dicha realidad. La historia, por ejemplo, se entiende como una narración objetiva del pasado, sin advertir que toda historia es, en realidad, una versión construida desde la perspectiva del narrador. Cuando el conocimiento se presenta como una verdad incuestionable, el espacio para la crítica, la reflexión o la construcción de nuevas interpretaciones se reduce considerablemente. El estudiante se convierte en un receptor pasivo de información más que en un participante activo en la construcción del conocimiento. Frente a este panorama, un modelo de docencia contemporáneo, éticamente responsable y pedagógicamente actualizado requiere apoyarse en una epistemología sistémica y compleja. Esto implica adoptar una perspectiva que articule los distintos componentes del contexto educativo y los comprenda como un entramado de interacciones donde cada elemento influye sobre los demás. Pero esta transformación no se limita a los contenidos o metodologías pedagógicas.

Exige también que el docente revise sus propios modelos cognitivos. La flexibilidad conceptual del profesor constituye una condición fundamental para promover procesos de aprendizaje flexibles en los estudiantes (Di Franco, 2008). Modelos mentales permeables, reflexión crítica y una pragmática sistémica del conocimiento parecen ser, en este sentido, componentes indispensables para responder a las demandas educativas del mundo contemporáneo.

La dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje invita también a formular una pregunta fundamental: ¿Existe coherencia entre el contenido que transmitimos y la actitud con la que lo transmitimos? Las disonancias entre el lenguaje verbal y el paraverbal son frecuentes en la comunicación cotidiana. Sin embargo, en el contexto educativo adquieren una visibilidad particular. El docente se encuentra permanentemente expuesto a la observación de sus estudiantes. Cada gesto, cada inflexión de la voz, cada postura corporal forma parte del mensaje que se transmite. Estas cuestiones de congruencia comunicacional remiten directamente a uno de los principios fundamentales de la teoría de la comunicación humana: la distinción entre contenido y relación. Lo que se dice constituye el contenido del mensaje, pero el modo en que se dice establece el tipo de relación que se configura entre los interlocutores (Watzlawick et al., 1967).

Cuando a esta dimensión comunicacional se le suma cierta cuota de expresividad, un grado saludable de histrionismo y una movilidad corporal que rompa con el estatismo tradicional detrás del escritorio, los contenidos pueden transmitirse de una manera más fluida, dinámica y, por qué no, también más disfrutable. El aula es, en gran medida, un escenario comunicacional donde el docente no solo expone ideas, sino que también interpreta un rol que moviliza gestos, entonaciones, silencios y movimientos corporales. En este sentido, la práctica docente puede entenderse como una forma particular de performance comunicativa, en la que el profesor, consciente o no, organiza su presencia en función de los significados que busca transmitir (Goffman, 1959).

Por esta razón, no siempre los profesores que poseen mayores conocimientos son necesariamente los mejores docentes. El dominio conceptual es sin duda una condición necesaria para la enseñanza, pero no resulta suficiente. La eficacia pedagógica depende también de la capacidad de

traducir el conocimiento en formas comunicativas accesibles y significativas para los estudiantes. La transmisión de información siempre ocurre dentro de un contexto relacional que modula el sentido del mensaje (Ceberio y Watzlawick, 2003).

Las complejidades del proceso comunicacional en el acto educativo se hacen aún más evidentes cuando analizamos la distancia que existe entre lo que el docente intenta transmitir y lo que el estudiante finalmente construye como significado. En términos cognitivos, el aprendizaje no consiste en una copia fiel del contenido transmitido, sino en un proceso activo de reconstrucción conceptual por parte del estudiante. Jean Piaget (1970) sostuvo que el conocimiento se construye mediante procesos de asimilación y acomodación que reorganizan las estructuras cognitivas del sujeto. Del mismo modo, Vygotsky (1978) destacó el papel de la interacción social y del lenguaje en la construcción del pensamiento, subrayando que el aprendizaje ocurre en el marco de procesos de mediación cultural.

El mensaje emitido por el profesor debe traducirse primero en una estructura discursiva comprensible. Sin embargo, esa sintaxis discursiva no siempre refleja con precisión la estructura conceptual que el docente intenta comunicar. A su vez, el mensaje recibido por los estudiantes atraviesa el filtro cognitivo de cada uno de ellos —sus conocimientos previos, sus expectativas, sus experiencias culturales—, de modo que la interpretación final puede diferir significativamente de la intención original del emisor. Como señala Ausubel (1968), el aprendizaje significativo depende en gran medida de la relación entre la nueva información y las estructuras cognitivas previas del estudiante.

El proceso comunicacional, por lo tanto, no concluye en la emisión del mensaje. Continúa en la interpretación que cada interlocutor hace de aquello que ha escuchado. Desde una perspectiva sistémica, podríamos afirmar que la comunicación educativa es un proceso circular donde los significados se co-construyen en la interacción entre docentes y estudiantes. De allí la importancia de recurrir a una multiplicidad de recursos comunicacionales que permitan favorecer la claridad del mensaje y estimular niveles de comprensión relativamente homogéneos entre los estudiantes. La complejidad del proceso se incrementa aún más cuando consideramos el papel del lenguaje paraverbal. La gestualidad, los mo-

vimientos corporales, el ritmo del discurso y la modulación de la voz contribuyen decisivamente a construir la coherencia o la incoherencia del mensaje transmitido.

Aunque solemos pensar en la comunicación como un fenómeno esencialmente verbal, gran parte de la eficacia comunicativa depende de ese “hilo invisible” que constituye el lenguaje corporal. Los docentes transmitimos permanentemente en ambos canales, verbal y paraverbal, que operan de manera sinérgica en la recepción del mensaje (Rizzolatti y Sinigaglia, 2013). Esta dimensión relacional de la comunicación distingue entre el nivel de contenido y el nivel de relación en los intercambios comunicativos (Ceberio 2017).

Sin embargo, el imaginario tradicional de la docencia suele asociar al buen profesor con la figura de un sujeto serio, solemne y distante, cuya autoridad intelectual parece incompatible con el humor o la espontaneidad. Esta asociación entre erudición científica y gesto adusto constituye uno de los estereotipos más arraigados de la cultura académica. En este modelo, la sonrisa, el chiste o el comentario distendido parecen carecer de lugar dentro de la práctica pedagógica.

Las representaciones tradicionales de la docencia suelen mostrar la figura del maestro ubicado en la tarima, detrás del escritorio, dictando su clase magistral ante un auditorio silencioso. Durante gran parte del siglo XX, este modelo constituyó la forma dominante de enseñanza en las grandes universidades. Este estilo pedagógico responde a una concepción del conocimiento como transmisión vertical de saberes, donde el profesor ocupa la posición central de autoridad epistémica. No obstante, a partir de la década de 1960 comenzaron a emerger perspectivas pedagógicas que cuestionaron esta estructura vertical. Las contribuciones del constructivismo de Piaget, las ideas socioculturales de Vygotsky, las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel y los aportes críticos de Freire (1970) introdujeron una dinámica educativa más participativa. En estos enfoques, la pregunta, la reflexión, la crítica y la co-construcción del conocimiento adquieren un papel central en el proceso educativo.

La relación entre docente y estudiante se vuelve entonces menos vertical y más dialógica. Freire (1970) sostuvo que la educación auténtica no consiste en depositar conocimientos en la mente del estudiante, sino en

generar procesos de diálogo que permitan la construcción crítica del saber. En términos similares, Habermas (1984) subraya que el entendimiento humano se produce en contextos de interacción comunicativa donde los interlocutores buscan construir consensos mediante el diálogo racional.

Durante décadas, ambos modelos —la clase magistral y la pedagogía constructivista— coexistieron en el ámbito académico. La cuestión relevante hoy no es decidir cuál de ellos es superior, sino preguntarnos si un mismo docente es capaz de implementar estratégicamente uno u otro según lo requiera la situación pedagógica. En determinados contextos o frente a ciertos contenidos, la clase magistral puede resultar altamente eficaz. En otros momentos, cuando se busca estimular la reflexión y la participación del grupo, una dinámica constructivista puede ofrecer mejores resultados. Aplicadas de manera funcional, ambas modalidades pueden resultar pedagógicamente efectivas. Sin embargo, su implementación estratégica no siempre resulta sencilla, ya que estas modalidades suelen asociarse a posiciones ideológicas diferentes respecto del ejercicio del poder en el ámbito educativo. En términos institucionales, las relaciones educativas siempre presentan un grado de asimetría. El docente ocupa una posición de autoridad dentro de la estructura organizacional..

Cuando hablamos de horizontalidad pedagógica, no nos referimos a la desaparición de esa asimetría, sino a la posibilidad de construir relaciones dialógicas que moderen el ejercicio del poder docente. En esta perspectiva, el profesor renuncia al uso abusivo de la autoridad institucional y se posiciona más bien como un facilitador del proceso de aprendizaje. Esta posición implica una mayor exposición. El docente se vuelve más vulnerable frente a las críticas, más abierto al cuestionamiento y más dispuesto a revisar sus propias ideas a partir del diálogo con los estudiantes. Pero también implica asumir una responsabilidad ética mayor: preguntarse, frente a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, en qué medida sus propias estrategias pedagógicas pueden estar contribuyendo al problema (De Camilloni et al., 2007).

El modelo verticalista extremo, en cambio, tiende a reforzar el poder institucional del docente. En estos contextos puede instalarse una política implícita del miedo, donde el estudiante teme confrontar las ideas del profesor por temor a represalias académicas. Desde esta posición, la

autoridad puede derivar fácilmente en autoritarismo. Ambos extremos presentan riesgos pedagógicos evidentes. Un modelo excesivamente horizontal puede diluir la autoridad docente, mientras que un modelo rígidamente vertical puede inhibir la participación crítica de los estudiantes. El desafío consiste en encontrar un equilibrio funcional entre autoridad pedagógica y apertura dialógica.

Una docencia comprometida con la ética y la responsabilidad no se limita a transmitir contenidos curriculares. Implica también participar activamente en la formación humana de los estudiantes. Educar significa contribuir al desarrollo de personas capaces de actuar con responsabilidad, pensamiento crítico y sensibilidad ética. Como señala Morin (2001), la educación del futuro debe formar individuos capaces de comprender la complejidad del mundo y de asumir responsabilidades en la construcción de la sociedad. Por eso, la función docente trasciende ampliamente el cumplimiento formal de una planificación académica. El maestro debe amar su rol, amar el proceso educativo y comprometerse con la tarea de acompañar la formación de seres humanos responsables, reflexivos y éticamente comprometidos.

En este contexto, el afecto no constituye un elemento menor dentro de la relación pedagógica. Un docente que siente genuino interés por sus estudiantes incorpora a la relación educativa una dimensión humana que trasciende la formalidad institucional. Se establece así un vínculo que permite comprender mejor las dificultades, los ritmos y los bloqueos que pueden aparecer en el proceso de aprendizaje.

La conjunción entre pasión por el conocimiento y sensibilidad humana constituye, en definitiva, la coreografía fundamental de la práctica docente. Una coreografía que se despliega en una dialéctica relacional donde el conocimiento y el afecto se entrelazan para generar condiciones que favorezcan el aprendizaje. Porque educar no es simplemente transmitir información. Educar es participar en el proceso de formación de seres humanos capaces de pensar, cuestionar y actuar responsablemente en el mundo.

Referencias

- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart y Winston.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. University of Chicago Press.
- Ceberio M.R. y Watzlawick P. (2003) *La construcción del universo*. Herder.
- Ceberio, M. R. (2024). *Ser y hacer en la docencia*. Generis
- Ceberio, M. R. (2017). *Qué digo cuando digo*. Ediciones B.
- De Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Di Franco, M. G. (2008). Edith Litwin. El oficio de enseñar. *Condiciones y Contextos*. *Praxis Educativa*, 12(12), 125-126.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Beacon Press.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Piaget, J. (1970). *Psychology and pedagogy*. Viking.
- Rizzolatti, G., y Sinigaglia, C. (2013). *Las neuronas espejo: los mecanismos de la empatía emocional*. Paidós.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Watzlawick, P., Beavin, J., y Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication*. Norton.

Tópicos selectos sobre juventudes universitarias, bienestar y convivencia en la educación superior.

*Se terminó de editar en marzo de 2026
en los talleres de Astra Ediciones*

Av. Acueducto No. 829

*Colonia Santa Margarita, C. P. 45140
Zapopan, Jalisco, México.*

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

Aquí se encontrará un interesante debate de las perspectivas que, por sus distintas perspectivas, se complementan para ofrecer una visión integral de los retos que enfrenta nuestra sociedad. La obra se convierte así en un espacio de encuentro entre investigadores, docentes y estudiantes, con el propósito de generar conocimiento que inspire cambios significativos en la vida cotidiana y en las políticas educativas.

Con este espíritu, *Tópicos selectos 2026* se presenta como una contribución valiosa para quienes buscan comprender y transformar los escenarios donde se construye el bienestar social y humano.

