



# MÁS ALLÁ DEL DÉFICIT ACADÉMICO: DE LA DIDÁCTICA TRADICIONAL A LA POTENCIALIDAD DEL SUJETO EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

## BEYOND ACADEMIC DEFICIT: FROM TRADITIONAL DIDACTICS TO THE POTENTIALITY OF THE SUBJECT IN THE CHILEAN SCHOOL SYSTEM

Juan Daniel Robles Parada, Cristóbal Mauricio Rivera Vicencio | Universidad de Chile, Facultad de  
Filosofía y Humanidades, Chile | [juan.robles.parada@gmail.com](mailto:juan.robles.parada@gmail.com), [curiverav@gmail.com](mailto:curiverav@gmail.com)

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo examinar críticamente la noción de déficit académico desde una perspectiva didáctico-epistemológica. La urgencia de esta reflexión radica, por un lado, en el escaso cuestionamiento de los supuestos didácticos que sustentan la idea de carencia, y por otro, en la hegemonía de metodologías innovadoras que buscan subsanar brechas sin problematizar la lógica normativa que las produce. La pregunta central que orienta este trabajo es: ¿Qué enfoque didáctico resulta más pertinente para tensionar la noción de déficit educativo y reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje? Como respuesta, se propone una didáctica centrada en el sujeto, que reconozca el mundo interno del estudiante como una fuente legítima para la construcción de saberes. Este enfoque busca reconfigurar la experiencia educativa, valorando las trayectorias, subjetividades y contextos socioculturales de los estudiantes, con el fin de promover prácticas pedagógicas que trasciendan la lógica de la estandarización y el rendimiento.

**Palabras clave:** Déficit académico, didáctica tradicional, estandarización, didáctica del sujeto.

### ABSTRACT

This article aims to critically examine the notion of academic deficit from a didactic-epistemological perspective. The urgency of this reflection lies, on one hand, in the limited questioning of the didactic assumptions underlying the idea of deficiency, and on the other, in the predominance of methodological innovations that seek to remediate knowledge gaps without challenging the normative logic that sustains them. The central question guiding this work is: ¿What didactic approach is best suited to challenge the concept of educational deficit and reorient teaching and learning processes? In response, the article proposes a subject-centered didactic perspective, one that recognizes students' inner world as a legitimate source for knowledge construction. This approach seeks to reconfigure the educational experience by valuing students' subjectivities, life histories, and sociocultural contexts, thereby fostering pedagogical practices that transcend the logic of standardization and performance.

**Keywords:** Academic deficit, traditional didactics, standardization, subject didactics.



---

## INTRODUCCIÓN

La Real Academia de la Lengua (RAE) define la carencia como “falta o privación de algo” (Real Academia Española, s.f.), es decir, la ausencia de un elemento necesario o deseado ya sea material, emocional o de cualquier otra índole. Esta falta puede generar una sensación de vacío o insatisfacción, que varía dependiendo de la importancia que se le otorgue a lo que se carece. La carencia, entonces, no solo se refiere a lo que físicamente nos falta, sino también a lo que, desde un plano subjetivo, se percibe como esencial para el bienestar o el logro de ciertos objetivos, actitudes o acciones concretas.

En el campo de la educación, existe una vasta literatura que ha esgrimido la identificación y análisis de diversas carencias al interior de la comunidad escolar, que confluyen en el ámbito afectivo, social, parental, rendimiento académico, entre otras (UNESCO, 2022; Donoso & Schiefelbein, 2018; Bellei, 2015). No obstante, en este artículo, nos centraremos en problematizar específicamente sobre la noción de carencia académica, la cual ha sido históricamente entendida como la falta de conocimientos, habilidades o competencias que los estudiantes presentan en comparación con los estándares educativos preestablecidos (Bell, 2004). Esta concepción, que antecede a los estudios contemporáneos sobre diversidad, género y los modelos educativos inclusivos socioculturales o bien, vinculados a las neurociencias y avances de la psicología educativa, sigue siendo predominante en muchos contextos.

Lejos de ser un concepto emergente del siglo XXI, la carencia académica se inserta en una tradición pedagógica profundamente arraigada en el binomio enseñanza-aprendizaje, que permite comprender al estudiante como un sujeto “deficiente” o “incompleto” en relación a los logros que los proyectos educativos vigentes del sistema disponen para él y se articulan mediante la mediación del docente de asignatura: “**El educando es siempre una figura carencial frente a la plenitud adulta del docente**” (Baeza, 2017, p. 25). Y es en este acuerdo tácito, donde el perfil estudiantil se configura en función del desarrollo de habilidades y actitudes orientadas a la competencia en un sistema laboral, ya sea a través de una formación técnica de nivel medio, o una educación humanista y/o científica, con miras al acceso a la educación superior y la obtención de un título profesional. **Así, el sistema busca conciliar las exigencias del mercado laboral con una formación que prioriza la empleabilidad y la productividad** (Pabón et al., 2019, p. 218).

La comprensión tradicional de la carencia académica se sustenta en la producción de datos estadísticos provenientes de evaluaciones sistemáticas realizadas por organismos ministeriales y unidades técnicas especializadas (Black & Wiliam, 1998). En este marco emerge la noción de Estado evaluador, que alude a un modelo de gobernanza en el que el Estado chileno desplaza su rol como garante del derecho a la educación hacia una función centrada en la medición, comparación y control de resultados mediante instrumentos estandarizados. Según Rodríguez y Martínez (2017), esta lógica configura una cultura de rendición de cuentas y performatividad, donde escuelas y docentes son constantemente sometidos a procesos de clasificación y regulación basados en los datos generados por evaluaciones externas, reduciendo así la comprensión de las trayectorias escolares a una mirada técnica y cuantitativa. Estos datos, a su vez, se estructuran en función de objetivos secuenciales definidos en un currículo nacional orientado por competencias (OECD, 2018; MINEDUC, 2023; Tiana, 2020). Este enfoque se apoya en un paradigma de corte positivista, que concibe el conocimiento como un conjunto de aprendizajes observables, medibles y cuantificables, dando lugar a una serie de dispositivos evaluativos aplicados en momentos determinados del año escolar.



Ahora bien, en los últimos años, la sensación de carencia en cuanto al rendimiento escolar ha adquirido un mayor protagonismo en los ámbitos institucionales, especialmente tras la irrupción del COVID-19 en el año 2020. Esto se debe, por un lado, a que la pandemia desató una profunda crisis sanitaria, con el establecimiento de cuarentenas que limitaron la movilidad de las personas, lo que permitió no solo la prevención de enfermedades, sino también un auge en el uso de la tecnología como medio de interacción social. En este contexto, se dio lugar a una nueva forma de existencia y de relación social, orientada a salvaguardar la vida y la salud de las personas.

La pandemia del COVID-19 se constituyó en una oportunidad para visibilizar y cuestionar los cimientos de una crisis educativa preexistente, que durante años había permanecido relegada en los discursos políticos, académicos y estudiantiles. La interrupción abrupta de la presencialidad y la transición forzada hacia modalidades remotas no solo pusieron en evidencia profundas desigualdades, sino que también revelaron la fragilidad estructural de los sistemas escolares. En este escenario, la CEPAL (2021) advirtió que la crisis significaba **“una ruptura de ciertos paradigmas, innovaciones y aprendizajes en las experiencias de adaptación a la educación remota, que hacen difícil volver atrás y obligan a reestructurar los sistemas educativos de manera que sean más resilientes e inclusivos”** (p. 3).

Aunque la pandemia brindó una oportunidad única para replantear las estructuras educativas, este momento no impulsó necesariamente cambios significativos en las bases del sistema educativo chileno, ya que, si bien se implementaron medidas de emergencia como la educación remota, estas no derivaron en una transformación profunda del sistema ni en una mejora sostenible de sus fundamentos (CEPAL & UNESCO, 2020; Banco Mundial, 2020; Garnier, 2022). En lugar de avanzar hacia un modelo más flexible e inclusivo, se optó por reforzar las estructuras preexistentes, bajo lo que se denominó la "nueva normalidad". De este modo, lejos de convertirse en un catalizador de cambio profundo, la crisis sanitaria derivó en un proceso de adaptación a una "normalidad" educativa que continuó regida por los mismos criterios de rendimiento académico. Este regreso a la normalidad consolidó la perpetuación del "Estado evaluador" (Rodríguez & Martínez, 2018), que, en lugar de promover una educación que reconozca las diversas formas de aprendizaje, los distintos contextos y la singularidad de cada estudiante, siguió priorizando la medición del rendimiento y la alineación con las demandas del mercado laboral.

Dicha tendencia quedó particularmente evidenciada con la implementación del Plan de Reactivación de Aprendizajes, un programa estructurado en tres ejes prioritarios. El primer eje, "Convivencia y salud mental", se enfocó en mejorar el ambiente escolar y atender las necesidades emocionales de estudiantes y docentes. El segundo eje, "Revinculación de la asistencia", estuvo destinado a reincorporar a los estudiantes que se habían desvinculado de sus procesos de aprendizaje durante la pandemia, asegurando su regreso al sistema educativo y un seguimiento constante de su permanencia. Finalmente, el tercer eje, "Fortalecimiento de aprendizajes", ha buscado "fortalecer la acción pedagógica de las comunidades educativas para acelerar los aprendizajes y superar las brechas" (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

El Plan de Reactivación de Aprendizajes, aunque bien intencionado al intentar mitigar los efectos de la pandemia, refleja una respuesta principalmente reactiva que no desafía las bases estructurales ni los lineamientos didácticos preexistentes en el sistema educativo chileno. De hecho, la premisa de acelerar los aprendizajes podría ser contraproducente, ya que subestima la importancia del proceso reflexivo y la construcción profunda del conocimiento, para seguir perpetuando las restricciones invisibles de los sujetos institucionales: "el problema o dificultad debe ser solucionable dentro de un tiempo acotado y con recursos que ya se encuentran alrededor del sujeto porque ya han sido tratados por el docente" (Baeza, 2017, p. 34). Esta premura podría generar frustración en la comunidad educativa si los resultados no cumplen las



expectativas establecidas, al priorizar la rapidez sobre aprendizajes profundos y no la recursividad y contradicción de los mismos.

Ahora bien, como hemos sugerido, la noción de carencia educativa mantiene un vínculo histórico con la expansión de las evaluaciones estandarizadas. Sin embargo, estas no pueden ser comprendidas como simples instrumentos objetivos de medición —si es que algo puede, en rigor, ser permutado a lo objetual—, sino más bien como dispositivos cargados de significados ideológicos. En esta línea, diversos autores advierten que tales evaluaciones han sido consolidadas dentro de una auténtica mitología educativa, la cual sustenta la creencia de que es posible medir la calidad y el aprendizaje de manera neutral, homogénea y técnica (Ferrer, 2019; Razonpublica, 2022). Esta mitología, de carácter utilitarista y reduccionista, oculta los efectos segregadores de estas prácticas, naturalizando un orden escolar basado en la comparación, la competencia y la exclusión de trayectorias que no se ajustan a los estándares definidos por sistemas de rendición de cuentas. Como señalan Bolívar y Bolívar (2011), este modelo evaluativo se torna **“aplicado, técnico o normativo”, emitiendo “juicios de valor sobre lo que se debe hacer, sin teorizar los fenómenos de la enseñanza”** (p. 9). En consecuencia, se configura un marco normativo que clasifica y estigmatiza a los estudiantes, asociando sus resultados con un supuesto déficit que, en muchas ocasiones, no representa la complejidad real de sus procesos formativos.

Un claro ejemplo de la mitología educativa que ha prevalecido en Chile es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Creado originalmente en 1982 para ofrecer a los padres información sobre la selección escolar y evaluar el cumplimiento del currículo mínimo, el SIMCE se ha alejado de su propósito inicial, convirtiéndose en un indicador que refuerza las desigualdades y limita la mirada crítica sobre los procesos educativos (Meckes y Carrasco, 2010; Falabella, 2015).

A lo largo de los años, el SIMCE ha desempeñado un papel central en el mercado educativo, promoviendo la competencia entre las escuelas y la libre elección de centros educativos dentro de un modelo basado en el mercado (Arredondo, 2019). Esta dinámica ha generado consecuencias importantes para la comunidad educativa, pues la presión por la estandarización proviene de fuentes externas que no tienen en cuenta las perspectivas de docentes y directivos, lo que ha reducido la autonomía en la gestión educativa y debilitado el conocimiento específico de cada institución. Además, esta presión ha incrementado la sobrecarga laboral de los docentes, fomentando una competencia desmedida entre las escuelas y contribuyendo a la desprofesionalización del trabajo docente (Cornejo, 2014; del Solar, 2009).

En este contexto, la pandemia y la suspensión del SIMCE en los años 2020 y 2021, respaldada por el Consejo Nacional de Educación (CNE) y el Decreto Supremo N°48 de 2021, representaron una interrupción en el ciclo de medición masiva. Sin embargo, la reactivación del SIMCE en 2022 tuvo como objetivo recuperar datos clave sobre el rendimiento de los estudiantes, con la intención de evaluar los efectos de la crisis sanitaria en los procesos de aprendizaje. Así, el SIMCE se estableció nuevamente como una herramienta para medir el impacto de la pandemia en los estudiantes y proporcionar información objetiva que permitiera ajustar políticas públicas y diseñar estrategias pedagógicas orientadas a cerrar las brechas educativas generadas por el confinamiento.

A pesar de estos efectos perjudiciales, el SIMCE sigue siendo una de las principales herramientas para orientar las propuestas de mejora educativa tanto en las instituciones escolares como en el marco de las políticas educativas vigentes, adoptando un enfoque unidireccional que se limita a solucionar los vacíos pedagógicos detectados sin cuestionar los conceptos subyacentes ni los instrumentos empleados (Falabella, 2015). En lugar de fomentar una reflexión crítica sobre los resultados obtenidos, la estrategia ha priorizado la innovación y el fortalecimiento de las prácticas docentes en función de una didáctica objetivizada y



utilitaria. Lo anterior, con el objetivo de mitigar los efectos negativos sobre el rendimiento académico. Sin embargo, es esencial asentar que **"el reconocimiento y la confianza requeridos en todo proceso pedagógico se ven quebrantados por la mirada del déficit, la sospecha y el estigma, lo que genera rechazo y cuestiona las capacidades del estudiante"** (Pérez & Bañados, 2020, p. 49). En este sentido, resulta necesario desplazar la lógica remediadora centrada en las carencias del estudiantado y abrir paso a una comprensión pedagógica anclada en sus posibilidades actuales, donde el vínculo educativo no se reduzca a una triada funcional entre docente, alumno y conocimiento, sino que se configure desde la participación situada de un pensar didáctico sostenido en los sujetos, sus potencialidades, su cultura y su presente histórico (Baeza, 2017).

### Teoría y reflexión

Históricamente, la didáctica ha sido una disciplina que carece de un cuerpo epistemológico claro, delimitado y autónomo (Gaete, 2015). De hecho, **"las primeras aportaciones a la didáctica no trajeron consigo un sistema teórico acabado y consistente que pudiera satisfacer completamente las expectativas de quienes se relacionan con ella"** (Abreu et al., 2017, p. 87). En lugar de ello, esta dinámica refleja la naturaleza abierta y flexible del proceso educativo, siempre dispuesto a adaptarse a los nuevos desafíos, contextos y necesidades de educadores y estudiantes. Así, la didáctica no debe considerarse un conjunto cerrado de conocimientos, sino más bien un campo vivo que se nutre de la experiencia y la continua búsqueda de mejores enfoques de lo que da sentido a lo pedagógico y educativo. No obstante, existe un consenso tentativo, aunque sujeto a discusión teórica, que sostiene la existencia de **"tres paradigmas o maneras de investigar la enseñanza: el estándar o positivista, el interpretativo y el crítico"** (Cometta, 2001, p. 60).

El primer paradigma, tiene su origen en la visión didáctica de Comenio, quién considera dos principios claves de su inserción en el campo del saber educativo: democratización de enseñanza a través de métodos ideales y la búsqueda constante de innovación y eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Abreu et al., 2017, p. 88). Desde este aspecto, **"la didáctica comeniana se centraliza absolutamente en la transmisión del saber"** (Gaete, 2015, p. 602) y es fuertemente crítica por su academicismo (Gaete 2015).

El segundo paradigma de la didáctica propone un enfoque basado en un **"conocimiento personal, construido a partir de la experiencia práctica, narrado en biografías e historias, estudios de casos y en una conversación reflexiva con los contextos de trabajo"** (Cometta, 2001, p. 91). En este enfoque, el sujeto deja de ser un ser universal dentro de un discurso objetivo y no contingente, para convertirse en un sujeto concreto y contextualizado (Cometta, 2001, p. 91). Así, la construcción del saber se enmarca en **"una concepción práctica de la enseñanza"** (Cometta, 2001, p. 93), en la que la interpretación implica una estructura personal, tácita y subjetiva de la comprensión

Finalmente, el tercer paradigma aborda la didáctica desde una perspectiva crítica, orientada hacia la reflexión teórica aplicada a acciones concretas. **"Este paradigma destaca la importancia de considerar niveles de análisis que permitan entender el aula como una realidad específica, lo social como un subconjunto de lo ambiental y lo escolar como un subconjunto de lo institucional"** (Rojas, 2009, p. 94). En este enfoque subyace una visión política y social, con el propósito de construir un conocimiento reflexivo que impulse la transformación de la sociedad.

La convergencia de los tres paradigmas en la didáctica, que no son necesariamente excluyentes, dado que se entrelazan o constituyen nodos que entrelazan contradicciones y tensiones (dado que coexisten diversas trayectorias, formaciones y niveles de experticia docente dentro de una misma dependencia educativa), ha conducido a la concepción predominante de la didáctica como una técnica orientada a guiar los procesos de



enseñanza-aprendizaje en el ámbito pedagógico. Este enfoque refleja una didáctica tradicionalista, cuya función sigue siendo "formar en una visión hegemónica del conocimiento y los valores, intentando configurar un tipo de subjetividades atemporales y descontextualizadas" (Gaete, 2015, p. 595). No obstante, este modelo tiende a soslayar las consecuencias de la carencia del rendimiento académico a nivel nacional, obviando las dinámicas y relaciones que inciden en dicho fenómeno, así como las implicancias en el sujeto (educando).

La persistencia del modelo tradicional en el sistema educativo puede comprenderse a partir de diversas influencias históricas y epistemológicas (Tenti Fanfani, 2009). Por un lado, la irrupción de la psicología conductista consolidó prácticas pedagógicas centradas en la repetición y el control externo del comportamiento. Por otro, el enfoque del aprendizaje significativo contribuyó a legitimar dicho modelo al sostener que el aprendizaje se produce cuando los nuevos contenidos se vinculan de manera sustantiva con los conocimientos previos del estudiante (Ausubel, 1976). A esto se suma la adopción de una planificación centrada en la eficiencia y la previsibilidad de los resultados, lo cual reforzó estructuras rígidas y estandarizadas dentro del proceso educativo (Narodowski, 2006), lo que finalmente, lo desemboca en una expresión tecnocrática de la didáctica, de corte científico, que se presenta bajo una aparente neutralidad política y una eliminación simbólica del sujeto (Cometta, 2001, p. 57).

En este sentido, la didáctica se concibe como un "sistema sobre cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Kansanen, 1998, p. 15), una meta-teoría en la que se pueden comparar y aplicar diversos modelos pedagógicos según las necesidades del contexto educativo. Así, la didáctica se articula como un marco flexible que integra enfoques diversos y permite a los docentes adaptar y aplicar estrategias pedagógicas para abordar las demandas cambiantes del aula. Sin embargo, es crucial señalar que, frente a esta perspectiva de la psicología, los enfoques y constructos teóricos empleados históricamente han sido utilizados como modelos para imaginar situaciones educativas, pero en ningún caso han abordado de manera efectiva los desafíos que implica estudiar los conocimientos de los alumnos en sus contextos didáctico:

*En ningún caso han asumido los desafíos que provoca el estudio de los conocimientos de los alumnos en sus condiciones didácticas y se han formulado propuestas educativas sin examinar el aprendizaje de los alumnos en la situación peculiar caracterizada por el encuentro entre sus conocimientos previos con el saber a enseñar y el docente* (Castorina, 2015, p. 7).

Según Castorina (2015), la psicología del conocimiento se trasladó al ámbito educativo sin someterse a una revisión crítica, asumiendo erróneamente que el conocimiento didáctico se deriva exclusivamente de las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo que han prevalecido en el ámbito educativo internacional. En realidad, este conocimiento abarca no solo la comprensión del niño, sino también la naturaleza del contenido que se transmite, la acción del docente y las condiciones institucionales que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, en el contexto de la relación didáctica, las interacciones entre maestro, alumno y contenido están determinadas por acuerdos implícitos que, en muchas ocasiones, no son plenamente conscientes para los involucrados.

Según María Baltar y Claudia Carrasco (2013), a partir de la década de 1940 en Chile, las investigaciones psicológicas comienzan a ser materializadas como "una práctica profesional cuya función es la de solucionar problemas escolares" (p. 178) y, por tanto, se comienza a introducir poco a poco la figura del psicólogo para inducir "su particular mirada, sus preocupaciones, métodos y explicaciones al fenómeno educativo" (Baltar & Carrasco, 2013, p. 178). Sin embargo, no será hasta que la comunidad escolar finalmente desarrolle un proceso de apropiación y de subordinación metodológica de acuerdo con sus marcos referenciales, su grado



de acción, implicancia y compromiso con el escenario educativo donde desempeña su práctica educativa. Esta sección puede dividirse en subtítulos. Los resultados deben presentarse de manera objetiva y sin interpretaciones en esta sección. Las interpretaciones y discusiones se reservan para secciones posteriores del informe. Debe presentarse en un orden lógico y estructurado, generalmente siguiendo el enfoque metodológico.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha mencionado hasta el momento, la didáctica tradicional se ha entendido como un vasto recetario de intervenciones que buscan impactar el proceso de aprendizaje de manera estandarizada, sustentadas en una epistemología científica y psicológica reduccionista que la alinea con corrientes como el positivismo y el funcionalismo (Pérez et al., 2016, p. 572). Este enfoque normativo se enfoca en la implementación de secuencias didácticas dentro del marco curricular y las metas educativas institucionales, siendo respaldado por lineamientos científicos fuertemente influenciados por los estudios de la psicología educativa, los cuales han sido fundamentales desde el siglo XX hasta la actualidad. Sin embargo, la didáctica no es una rama emergente, "cuya juventud a veces determina la inconsistencia y la diversidad de criterios en relación con su teoría" (Álvarez, & Álvarez, 2017). Su diversidad más que ser abordada como un obstáculo y un impedimento para aunar pensamientos, permite dar mayor sustantividad a sus problemas y disputas epistemológicas. Como también, permite insertar una gramática conceptual en consonancia con la materialidad concreta y real de los espacios educativos.

En las últimas décadas ha habido una intencionalidad política y social por re-significar la didáctica dentro del debate educativo en Latinoamérica (Bolívar, & Bolívar, 2011; Baeza, 2017, Pimienta, 2013), sobre todo porque se ha

visto "silenciada tanto por el discurso de la psicología educacional o de la "instrucción" como por el enfoque curricular, que han pretendido acaparar su campo" (Bolívar, & Bolívar, 2011, p.8). Silencio que da espacios de contrasentido e incongruencias, dado que la didáctica en el último tiempo ha tenido una extensa literatura y junto a ello, ha sufrido "**profundas transformaciones, debido al surgimiento de nuevas formas de conocimiento en educación, a los importantes avances de la investigación educativa**" (Moreno, 2011, p. 31).

Ahora bien, al **ampliar la visión de la didáctica hacia un enfoque de formación continua e interminable, la relación entre educador y educando se convierte en un encuentro dinámico entre sujetos que se unen para crear y transformar** (Albornoz, & Cornejo, 2017, p. 10). Según Quintar (2009), la didáctica tradicional cumple una función ideológica al reproducir un conocimiento des-historizado, lo que cosifica al sujeto y refuerza un modelo educativo homogéneo, generalmente vacío y desconectado de los contextos de los estudiantes y los territorios en los que se insertan. En nombre del proceso pedagógico, se perpetúan prácticas de conocimiento que responden a la naturalización de un ideario político y epistemológico propio de la modernidad, que se presentan como innovaciones e incluso como propuestas críticas. Este enfoque promueve un aprendizaje acumulativo, organizado en secuencias fijas e impuestas a todos por igual (Gaete, 2015). Además, el control sobre la temporalidad del aprendizaje lo reduce a un proceso lineal, continuo y progresivo (Gaete, 2015), marcado por una dicotomía entre el "deber ser" y la



generación de respuestas medibles y observables.

La carencia en esta concepción didáctica se establece en la perpetuación de la "zona del no ser", concepto acuñado por Fanon (1952), correspondiente a un espacio donde la humanidad de los sujetos queda despojada de reconocimiento. Al no atender a la realidad particular de los estudiantes que construyen conocimiento, se les obliga a ajustarse a un patrón considerado legítimo según teorías pedagógicas impuestas, negando así su subjetividad (Castorina, 2015). Esta dinámica alimenta la brecha de lo no alcanzado, limitando las capacidades intelectuales de los estudiantes a cumplir con estándares predeterminados para demostrar competencia, sin considerar su potencial crítico y creativo:

Los sujetos, independiente de su cultura y de su historia, deben aprender ciertos contenidos – habilidades, destrezas, competencias– seleccionados para ellos como válidos y cuya posesión permitiría, de alguna manera, la igualdad entre los individuos, que podrían aspirar, así, a una mejor calidad de vida y al ascenso social. **Dicho ideario se ha mantenido incólume hasta la fecha, sostenido por ciertas lógicas e intereses de producción que pretenden configurar un cierto tipo de sujeto y subjetividades** (Gaete, 2015, p. 598)

Aunque la idea de cubrir vacíos de conocimiento puede parecer una solución pragmática para abordar las brechas educativas, sobre todo en un período post- pandemia, en realidad perpetúa una visión deficitaria que margina a los estudiantes y subestima sus capacidades. En lugar de ver al estudiante como un vacío que debe ser llenado, es más productivo enfocarse en su potencial como co-responsable de su propia formación, reconociendo su capacidad para transformar y enriquecer el proceso educativo. Además. Este enfoque restrictivo no solo reduce las prácticas docentes, sino que también despoja a los estudiantes de la oportunidad de explorar

sus propios pensamientos y experiencias. Como señala Bertrán (2024), los adultos formadores, tienden a subestimar a la comunidad estudiantil **"ofendiendo su ingenio e inteligencia [...] tendemos a dar por sentado que sus edades los inhabilitan para escuchar o leer entre líneas, saltar de una palabra dicha a un imaginario y de ese imaginario a un sentido particular"** (p. 9). Esta subestimación infantiliza sus realidades personales, relegando temas cruciales como los problemas sociales, familiares o emocionales a un segundo plano, a pesar de su relevancia para el desarrollo integral del estudiante.

Al no valorar estos aprendizajes, la educación se convierte en un proceso despersonalizado que no responde a las necesidades reales de los estudiantes. Como señala Bertrán (2024, p. 11)., **"todo aquel que se aleja de esta lógica epistemológica queda relegado, al menos simbólicamente, a tener que parecerse a ese sujeto universal para el que la escuela trabaja"**. Así, se perpetúa una educación superficial y fragmentada, que no favorece el desarrollo de individuos críticos, reflexivos y empáticos. Asimismo, una relación educativa que reconozca a los estudiantes como sujetos complejos y situados podría generar un ambiente de aprendizaje legítimo y enriquecedor, donde sus experiencias sean reconocidas y valoradas.

Al mismo tiempo, Contreras (2016) subraya la importancia de recuperar la experiencia vivida de los estudiantes dentro del proceso educativo. Las escuelas, para él, no son solo espacios donde se transmite conocimiento, sino lugares donde se vive y se expresa lo social. Como apunta Retuert (2017), **"las escuelas se forman a partir de la sociedad y al mismo tiempo expresan lo social, no quedando al margen de las crisis sociales, culturales y políticas"** (p. 326).

Contreras (2016) amplía esta visión al sostener que el aula no debe ser vista únicamente como un espacio para aplicar el currículo, sino como un lugar donde **"primero que todo, se vive"** (p. 18). Reconocer a los estudiantes como sujetos



activos, atravesados por sus propias experiencias, permite que el proceso educativo sea más cercano a sus realidades, promoviendo un aprendizaje más holístico y significativo.

Desde este enfoque, la didáctica, basada en un planteamiento epistemológico crítico, redefine el conocimiento como un proceso de construcción de sentidos y significados históricos. El sujeto que construye ese conocimiento no es un ente aislado, sino que está "sujeto a su territorialidad contextual y a su subjetividad" (Quintar, 2006, p. 12). De modo que "una didáctica del sujeto, en este aspecto, asume que su punto de vista está del lado de los protagonistas del acto didáctico y sobre todo de los educadores, no del lado de las agencias de decisión curricular sujetadas a los vaivenes del poder político de turno" (Baeza, 2017, p. 29) Así, el individuo se articula en torno a su contexto y su capacidad de deseo, lo que lo convierte en un ser dialéctico, capaz de transformar su entorno a través de su reflexión y acción. En este sentido, la didáctica debe alinearse con la realidad dinámica y cambiante del mundo, reconociendo que la realidad nunca es estática ni definida. Las concepciones de una persona sobre un tema específico son complejas de modificar, pero el cambio es posible cuando el docente se siente insatisfecho con lo que piensa y hace, dispuesto a considerar alternativas y a conectar sus concepciones previas con las teorías actuales aplicables a la educación. Se trata, en definitiva, de una interacción entre sujetos que se entrelazan y se potencian mutuamente, participando ambos en un proceso de formación continua. Este cambio de perspectiva no solo puede revitalizar vínculos que se habían anulado, sino que también promueve una interacción constitutiva que no solo valida el saber, sino que lo transforma, generando así un espacio educativo más dinámico y transformador.

El desafío para los docentes y la comunidad educativa radica en crear espacios pedagógicos que fomenten un aprendizaje integral,

reconociendo las experiencias, emociones y realidades sociales de los estudiantes. La didáctica debe ir más allá del contenido disciplinar, permitiendo que los estudiantes interactúen activamente con el conocimiento, transformándolo según sus necesidades y contextos. Como señalan Martínez, Collazo y Liss (2009), el vínculo profesor-estudiante se configura como un entramado afectivo, que, al ser reconocido por ambos, trasciende la mera transmisión de conocimientos y se convierte en una interacción transformadora. Este enfoque invita a replantear la carencia académica, entendiendo a los estudiantes no como sujetos faltos de conocimiento, sino como individuos con trayectorias educativas únicas que aportan experiencias previas y contextos culturales que influyen en su aprendizaje. Al reconocer estas singularidades, se fomenta un entendimiento inclusivo que valora las diferencias, promoviendo un entorno educativo que, más que centrarse exclusivamente en el rendimiento académico, también impulse el desarrollo personal y social de los estudiantes, atendiendo sus dimensiones emocionales y sociales para evitar la desconexión con el proceso educativo.

La persistencia de una mirada deficitaria en el sistema escolar chileno revela no solo una concepción ahistórica del aprendizaje, sino también una negación estructural del sujeto que aprende. A lo largo del artículo se ha evidenciado cómo la didáctica sustentada en modelos tecnocráticos, positivistas y funcionalistas, ha configurado un espacio educativo que invisibiliza trayectorias, contextos y experiencias estudiantiles, reduciendo la formación a metas estandarizadas y rendimientos cuantificables.

Frente a este panorama, se propone un giro epistémico y didáctico desde la lógica del objeto hacia la centralidad del sujeto. Reconocer al estudiante como un ser situado, con historia, deseos, lenguaje y afectos, implica tensionar la noción de carencia y reconfigurar el proceso educativo como un espacio de producción de



sentidos, en el cual la subjetividad no sea comprendida como una amenaza, sino como una posibilidad constitutiva del saber.

Como proyección investigativa, se propone el desarrollo de estudios de caso, investigaciones narrativas o etnografías didácticas que permitan profundizar el precedente reflexivo, superando las restricciones que lo confinan a una dimensión exclusivamente teórica, y así ampliar el horizonte interpretativo del fenómeno. Esta línea responde a la necesidad de conformar comunidades pedagógicas que interpelen críticamente la cultura evaluativa dominante y habiliten escenarios formativos donde el sujeto que aprende recupere su palabra, su historia y su

derecho a significar. Así, una didáctica que acoja lo singular, lo conflictivo y lo situado podrá contrarrestar los efectos de una escuela que aún insiste en enseñar a un sujeto que no existe. Únicamente una educación que reconozca la potencia del sujeto podrá constituirse como un proceso emancipador.

Esta apuesta representa una opción ética y política de fondo: repensar qué, cómo y a quién enseña. Allí donde la escuela nombra el déficit, se propone la posibilidad; donde se impone la norma, se propone la pregunta; donde se clausura el sentido, se propone una pedagogía abierta al otro, a su historia y a su deseo de saber.

---

## REFERENCIAS

- Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., & Martínez, R. J. (2017). La didáctica: Epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81–92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Albornoz Muñoz, N., & Cornejo Chávez, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: Tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 7–25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200001>
- Arredondo, E. (2019). El significado del SIMCE para los estudiantes: Entre la diferenciación y la responsabilidad por los resultados. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 17(21), 62–87.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed.). Trillas.
- Baeza Araya, A. R. (2017). Resignificar la didáctica: Colonialidad y desnaturalización del acto didáctico en la perspectiva de una didáctica de sujeto. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 9(17), 9–39. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/728>
- Baltar de Andrade, M. J., & Carrasco Aguilar, C. (2013). Re-pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología para América Latina*, (24), 173–190.
- Bellei, C. (2015). *Educación con sentido: Mejoramiento de la educación y justicia social en América Latina*. LOM Ediciones. <https://lom.cl/producto/educar-con-sentido/>
- Bell, L. (2004). *The principles and practice of educational management*. Paul Chapman Publishing.



- Bertrán, C. (2024). *Lo que la escuela no ve*. Ediciones Filacteria.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bolívar, A., & Bolívar Ruano, M. R. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la didáctica. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(2), 3–26.
- Castorina, J. A. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa: Un análisis crítico. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 25(2). 373-391. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384541744020>
- CEPAL. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Una oportunidad para transformar los sistemas educativos de América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48204-educacion-tiempos-pandemia-oportunidad-transformar-sistemas-educativos-america>
- Cometta, A. (2001). La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿Qué conocimiento? ¿Qué didáctica? *Fundamentos en Humanidades*, 11(3). 56-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400303>
- Contreras, J. (2016). Tener historias que contar: Profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, 41(1), 15–40. doi: 10.18593/r.v41i1.9259
- Cornejo, R. (2014). Clínica del trabajo y protocolo de riesgos psicosociales: Un análisis desde la educación. *Revista de Ciencias Sociales*, 20(1), 173–188.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2018). *La educación en Chile: Evidencias, logros y desafíos*. Ediciones Universidad Católica de Chile. <https://ediciones.uc.cl/libro/la-educacion-en-chile-evidencias-logros-y-desafios/>
- Falabella, A. (2015). The seduction of hyper-surveillance: Standards, testing, and accountability policies in Chilean schools. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 299–314.
- Fanon, F. (1952). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal.
- Ferrer, G. (2019). Destruyendo mitos: Las pruebas estandarizadas. *La Educación en Debate*, 74. Editorial UNIPE. <https://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numeros-68-al-77-ano-2019/item/105-destruyendo-mitos-las-pruebas-estandarizadas>
- Gaete Vergara, M. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 595–617. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206203>
- Kansanen, P. (1998). La "deutsche Didaktik". *Revista de Estudios del Currículum*, 1(1), 14–20.
- Martínez, D., Collazo, M., & Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: Una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educación y Sociedad*, 30(107), 389–408. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313702005>
- Meckes, L., & Carrasco, R. (2010). Two decades of SIMCE: An overview of the National Assessment System in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 233–248. doi: 10.1080/09695941003696214



- MINEDUC. (2021).** *Plan de Reactivación de Aprendizajes: Documento estratégico. Ministerio de Educación de Chile.* <https://www.mineduc.cl>
- MINEDUC. (2023).** Bases curriculares 7° básico a 2° medio. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos/37730>
- Moreno, T. (2011).** Didáctica de la Educación Superior: Nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(2), 26–54. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327290003>
- Narodowski, M. (2006).** *La escuela del futuro: Entre la utopía y el mercado.* Fondo de Cultura Económica.
- OECD. (2018).** *The future of education and skills: Education 2030 – The OECD learning compass 2030.* Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Pabón-Mantilla, A., Aguirre, J., & Botero, A. (2019).** Transformaciones de la educación producto del influjo del modelo neoliberal: Escuela sin atributos y jurisprudencia constitucional colombiana. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 11(2), 213–226. <https://doi.org/10.22335/rlct.v11i2.879>
- Pérez, L., & Bañados, C. (2020).** Tensiones, limitaciones y posibilidades de lo educativo. *Revista de Educación*, 44(1), 47–68. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242020000100047](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242020000100047)
- Pérez Ramírez, F., Palacio Ríos, L., & Hernández Zuluaga, G. (2016).** Consideraciones para la construcción crítica del currículum y la didáctica en los humanismos. *El Ágora U.S.B.*, 16(2), 571–590. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-80312016000200012](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312016000200012)
- Pimienta, J. (2013).** *Evaluación de los aprendizajes por competencias.* Pearson Educación.
- Quintar, E. (2006).** *La enseñanza como puente a la vida.* Instituto Politécnico Nacional.
- Retuert Roe, G., & Castro, P. J. (2017).** Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis (Santiago)*, 16(46), 321–345. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>
- Rodríguez, P., & Martínez, R. (2017).** Estado evaluador y performatividad en educación: Entre la rendición de cuentas y la producción de subjetividad docente. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 125–146. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226907>
- Salcedo, J. (2009).** Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral: Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119–133. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545096006>
- Tenti Fanfani, E. (2009).** *La escuela y la cuestión social.* Siglo XXI Editores.
- Tiana, A. (2020).** El currículo basado en competencias como respuesta a los desafíos de la educación contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 25–46. <https://rieoei.org/RIE/article/view/4291>
- UNESCO. (2022).** *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>



## Reflexión pedagógica

Más allá del déficit académico: de la didáctica tradicional a la potencialidad del sujeto en el sistema escolar chileno