

# EL ABANDONO DEL SABER EN LA ESCUELA: LA TRANSMISIÓN COMO ACTO ÉTICO Y POLÍTICO



**Palabras clave:** formación, educación, enseñanza, herencia, legado, vínculo pedagógico.

Reseña: **Valenzuela, C. (2025).** *Herencia y formación: el abandono del saber en la escuela.* **Editorial Aula de Humanidades.**

**“La originalidad consiste en volver al origen.” Antonio Gaudi.**

Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri, en *Herencia y formación*. El *abandono del saber en la escuela* ofrece una provocadora reflexión sobre el lugar del saber y la transmisión cultural en la formación contemporánea. A través de un enfoque filosófico y pedagógico riguroso, el autor indaga sobre la ruptura de los vínculos entre formación, educación y enseñanza.

El libro consta de cuatro capítulos que dialogan con figuras clave del pensamiento moderno y contemporáneo para reconstruir una genealogía de la crisis del saber. A partir de la figura del “heredero infiel”, plantea que enseñar no es transmitir un saber cerrado, sino abrir un espacio donde la tradición es recreada y resignificada por quien la recibe.

Uno de los aportes más relevantes del texto es su defensa del saber como vínculo ético entre maestro y alumno, así como su crítica al vaciamiento contemporáneo del saber en favor de una lógica tecnocrática y funcional. Esta tesis, sostenida con solidez teórica, interpela directamente el rol

del educador en un tiempo marcado por la desinstitucionalización y la mercantilización.

## CAPÍTULO I

### SABER EN CRISIS Y FORMACIÓN

En el primer capítulo, el autor reflexiona sobre la importancia del vínculo pedagógico en la formación, concebido como una relación fundamental entre tres elementos: el educador como agente de la educación, el saber como mediador y el alumno como sujeto de la educación. Según el autor, es el saber el que articula y posibilita el encuentro entre educador y alumno. A su vez, plantea que el docente debe establecer un lazo singular con el mundo y con el deseo de saber, lo que implica un compromiso activo con la transmisión de la herencia cultural a las nuevas generaciones.

Considerando la crisis actual que atraviesa la educación, Valenzuela advierte cómo el vínculo con el saber —fundamental para todo proceso formativo— se ha visto profundamente fracturado. Esta

ruptura se produce, según su análisis, a partir de la renuncia del educador a ocupar una posición diferenciada frente al alumno, como consecuencia de una demanda contemporánea que promueve una relación simétrica entre ambos. Tal simetría se sostiene en el vaciamiento de contenidos tanto académicos como técnicos, desplazando la enseñanza hacia los ámbitos ideológico, moral y afectivo del estudiante. De este modo, el saber pierde centralidad, y con él, la posibilidad misma de la formación.

Esta exigencia de simetría entre el educador y el alumno se basa en una confusión cada vez más extendida entre autoridad y autoritarismo. En este marco, abandonar las prácticas cuestionables de la educación tradicional se interpreta erróneamente como un llamado a eliminar toda forma de autoridad en el vínculo pedagógico. Esto da lugar a una dinámica centrada en la complacencia, el entretenimiento y el afecto —una relación del tipo yo-tú, desprovista de la mediación del saber.

Pierre Lebrun, en *La perversión ordinaria*, aborda esta crisis desde una perspectiva más amplia, aludiendo a transformaciones profundas en los discursos contemporáneos sobre la figura del Otro y la autoridad simbólica. De acuerdo con el autor, el debilitamiento de los lugares de enunciación legítimos —como el del maestro— no conduce a una verdadera emancipación, sino a formas perversas de consumo, en las que el deseo de saber queda subordinado a la búsqueda de satisfacción inmediata.

En este marco, Valenzuela evoca una pregunta central y sumamente relevante para quienes se sitúan en el campo educativo: “¿Cuán a la altura estamos en relación con aquella confianza que el otro nos confiere en calidad de anfitriones de la cultura?” Esta interrogante condensa, uno de los núcleos éticos más potentes del texto: la responsabilidad del educador ante la demanda de transmisión que le es dirigida.

Cuando el docente no responde a esta demanda con la responsabilidad que

implica ocupar un lugar en la transmisión del saber, el alumno queda reducido a sus propios recursos. Esta desconexión le impide acceder plenamente a la cultura y, por tanto, transformarla, lo que a su vez obstaculiza su constitución como sujeto de la educación.

En contraposición a ciertos planteamientos contemporáneos que disocian educación e instrucción, el autor sostiene que el verdadero vínculo pedagógico requiere una articulación entre educación e instrucción. La educación, entendida como una



intervención deliberada y sistemática orientada a unos fines, necesita de la instrucción como medio fundamental para organizar, seleccionar y desarrollar los saberes que el sujeto hereda. Este planteamiento deja entrever que no hay autoeducación: educar exige la presencia de otro adulto que reciba al nuevo en el mundo y asuma la responsabilidad de su introducción en la cultura. Lejos de ser un acto espontáneo e individual, la educación es una intervención relacional.

Así, valiéndose de este planteamiento, interpela una escena cada vez más frecuente en el discurso contemporáneo: por un lado, docentes que señalan la falta de interés de los estudiantes; por otro, estudiantes que desestiman o rechazan la figura del maestro. Sin embargo, lejos de tratarse solo de una crisis de método o de disciplina, el texto propone que estas manifestaciones son, en realidad, síntomas de un mal mayor: el abandono del saber como eje articulador del vínculo. Es precisamente esta desvinculación la que está en el centro de las demandas que configuran la crisis actual de la educación.

58

## Sumario

Revista de Educación  
Fundación Convivencia No 39  
Septiembre - Diciembre 2025

### CAPÍTULO II

## LA TRANSMISIÓN Y SUS PRIMEROS CONTRADICTORES

Valenzuela recurre a Bellamy para situar una posible génesis de la desavenencia contemporánea con la transmisión del saber. Este pensador ubica este quiebre en los albores de la modernidad, señalando como referentes a pensadores como René Descartes, Jean-Jacques Rousseau y contemporáneos como Pierre Bourdieu. No obstante, el autor matiza esta perspectiva, aclarando que existen otras razones por las cuales la tradición ha dejado de ocupar un lugar central en la escuela. Aun así, retoma las causas propuestas por Bellamy por su valor ilustrativo, en tanto marcan hitos significativos en la historia del pensamiento pedagógico.

Por decisión del autor, el capítulo inicia con el análisis de la figura de Sócrates y su célebre –aunque frecuentemente malinterpretada– afirmación: «Solo sé que nada sé». A partir de ella, se muestra cómo, si bien su enseñanza no seguía el modelo tradicional, implicaba un

claro direccionamiento del discípulo. La declaración socrática no expresa una renuncia al saber, sino que habilita su búsqueda; en este sentido, no se trataba de una negación del mismo, sino de la apertura a un movimiento incesante hacia él.

Asimismo, su práctica no significaba un abandono de la enseñanza, sino el compromiso con una forma más exigente: permitir que el estudiante se manifieste, lo que implica habilitarlo a comprometerse tanto con su propio saber como consigo mismo. Aunque en apariencia Sócrates se aparta de la función docente –al declarar que no tiene saber alguno que transmitir–, lo que realmente proscribió es una concepción mecánica y pasiva de la transmisión. Así, de acuerdo con Valenzuela, puede ser considerado, junto con Platón, uno de los primeros promotores de una pedagogía que, al desafiar el lugar tradicional del maestro, anticipa ciertos aspectos del constructivismo.

En su análisis de René Descartes, el autor, siguiendo la lectura de Bellamy,

muestra cómo el filósofo francés inaugura una forma moderna de escepticismo dirigida a la tradición. Para Descartes, todo conocimiento que no haya sido generado por el propio sujeto es objeto de sospecha; de allí que la evidencia y no la autoridad, deba guiar el razonamiento. Esta actitud implica que la tradición, lejos de formar, puede distorsionar o alejar al sujeto de su naturaleza racional. Toda verdad que se precie de científica será siempre valorada en consonancia con los dictámenes de la razón, no será remolcada por fuera de la costumbre o impulsada por el prejuicio.

En este contexto, Descartes concibe la escuela como un espacio que, al transmitir la cultura, puede operar como una forma de amnesia respecto del sujeto. Como hijo de su época, aprende a fiarse únicamente de su propia razón, convirtiendo al discernimiento individual en la única fuente legítima de conocimiento. En esta perspectiva, la tradición queda sujeta a la sospecha, reducida a un obstáculo frente a la autonomía del pensamiento.

Valenzuela señala que uno de los síntomas más notorios de la crisis del

59

Revista de Educación  
Fundación Convivencia No 39  
Septiembre - Diciembre 2025



saber en la escuela no reside en el contenido del conocimiento, sino en su transmisión. Desde la perspectiva cartesiana, conocer equivale a dudar: la enseñanza aparece entonces como un dispositivo de protección frente al riesgo de ser “contagiado” por verdades heredadas y no verificadas. Sin embargo, el autor introduce aquí un matiz importante: la duda cartesiana no surge en oposición a la escuela, sino como efecto del propio ejercicio formativo que esta institución hace posible.

Por su parte, la figura de Jean-Jacques Rousseau aparece en el capítulo como un hito dentro de la pedagogía moderna. Su propuesta educativa se fundamenta en la idea de que las acciones del maestro deben estar guiadas por la naturaleza, lo que convierte a la libertad en una interlocutora privilegiada del proceso educativo. Bajo este paradigma, la intervención del educador se dirige al entorno –al medio– y no al cuerpo del alumno.

Apoyado en otros teóricos de la educación, como Noguera, el autor subraya que esta concepción responde a una lógica de conducción cuyo principio podría resumirse en la consigna: “gobernar menos para gobernar más”. No se ofrece un saber previamente estructurado, sino aquel que surge de la ocasión, en función del grado de necesidad que la situación demande. La figura del maestro, lejos de desaparecer, se transforma en un arquitecto del entorno: dispone cuidadosamente los escenarios para que ante una experiencia concreta, el aprendiz –encarnado en la emblemática figura de Emilio– pueda reflexionar de forma libre y espontánea, apropiándose de la lección que se le presenta.

En la propuesta de Rousseau, señala el autor, si bien la función del educador no es directiva, ni intrusiva, esto no supone el abandono de su responsabilidad ni la renuncia a su papel formativo. Lejos de dejar al alumno librado a sus propias posibilidades, se sostiene una conducción discreta pero activa.



Desde esta óptica, plantea un contraste interesante: aunque las posturas de Rousseau y René Descartes podrían considerarse antagónicas, ambas coinciden en mantener una distancia crítica frente a la cultura y su efecto adormecedor. Para Rousseau, el saber transmitido mediante la enseñanza ensancha la brecha entre el sujeto y su propia razón, condenándola al olvido.

El capítulo cierra con la lectura de Bellamy sobre Bourdieu para construir una tesis crítica acerca de la escuela y la transmisión cultural. Según esta interpretación, Bourdieu sostiene que la escuela no es simplemente un mecanismo neutral de acceso al saber, sino un dispositivo que produce desigualdad mediante su integración —y reproducción— del capital cultural heredado por las élites.

El autor interpreta el concepto de *habitus* desde la óptica de Bourdieu como un conjunto de disposiciones adquiridas —no meramente teóricas, sino experienciales, comportamentales, lingüísticas— que

predisponen a los sujetos a actuar en diversos escenarios sin plena conciencia de ese condicionamiento. Este trasfondo cultural heredado, advierte Valenzuela, revela la arbitrariedad de todo juicio que pretenda valorar una cultura como superior a otra.

Más adelante, utilizando los trabajos de Bourdieu en *Los herederos*, los estudiantes y la cultura (2003) y otros textos, se expone cómo la escuela aparece como una aparatosa institución de selección. Bajo la tesis de que la dominación social está ligada al capital (también simbólico) y a los linajes sociales, la escuela reproduce las ventajas de origen: debe producir sujetos seleccionados y jerarquizados de una vez por todas y para toda la vida y, en ese juego, el examen y otros rituales escolares funcionan como formas de justicia inmanente que ocultan su arbitrariedad.

En esa perspectiva, la escuela, lejos de promover igualdad, entabla una dinámica de exclusión —en la que los hijos de la élite, esos “herederos” de la cultura dominante, se benefician

por tener familiaridad con los códigos privilegiados— mientras que otros orígenes se convierten en obstáculos para el “éxito escolar”. Esto permite al autor hacer una lectura descarnada de la escuela como un mecanismo que, bajo una aparente meritocracia, oculta relaciones de fuerza y dominación cultural.

Quizás uno de los pasajes más potentes del análisis es la caracterización de la escuela como “Caballo de Troya” de la cultura dominante: aunque se presente como espacio de igualdad universal, en realidad impone una relación de fuerza que disimula su condición de medio de dominación. En este sentido, enseñanza y transmisión cultural devienen actos no inocentes, sino cargados de arbitrariedad.

El autor concluye que, para Bourdieu, enseñar sólo tiene sentido si se articula con la función del trabajo: la escuela aparece como agencia de preparación para el mundo laboral, más que como instancia de construcción autónoma del saber. Y Bellamy toma de este análisis la conclusión de que la crisis de la transmisión cultural se vincula con una

pretensión de racionalizar lo pedagógico, transformando la enseñanza en un procedimiento técnico más que cultural.

### CAPÍTULO III

## EL VALOR DE LA TRANSMISIÓN Y LA TRADICIÓN EN LA ESCUELA

El capítulo 3 constituye el núcleo de la obra, al examinar con claridad los conceptos de “tradición” y “transmisión”. El autor se propone volver a estos conceptos para argumentar cómo contribuyen a la emergencia del sujeto educativo y a su proceso de formación.

## LA TRANSMISIÓN DEL SABER, EL SABER DE LA TRANSMISIÓN

Inicia señalando que pensar la formación en términos de transmisión implica no reducir la labor del docente al acto de informar, sino comprender que su tarea consiste en valerse del saber para transferir una postura que permita al sujeto acceder a la cultura. Citando a Durkheim, advierte que la transmisión no exige del heredero una actitud



pasiva, sino la creación de un espacio de libertad que le permita tomar distancia del pasado para reencontrarlo desde una nueva perspectiva. Este sociólogo advierte la relación de dependencia del

hombre respecto de la cultura y defiende la educación como el único medio para apropiarla.

Denuncia cómo dicha formulación ha sido interpretada por las pedagogías críticas como reproductorista, situando a la escuela como su principal blanco. En estas perspectivas, el alcance de la transmisión se reduce a un mero intercambio de información. Señala con vehemencia: De este modo, las pedagogías críticas terminarán botando al niño con el

agua sucia, desquitándose con aquello —la transmisión— que, curiosamente, podría haberse alineado con sus propios preceptos.

Según el autor, esta renuencia a la directividad y la intervención, han desembocado en un descuido del carácter vinculante que supone toda relación pedagógica y han convertido la enseñanza en un espectáculo, defendiendo políticas que, al precarizar los contenidos y priorizar el interés del estudiante, condenan a los más desfavorecidos a la indigencia intelectual y académica.

Al respecto, formula una pregunta clave: ¿Qué pasividad podría esperarse de quien es interpelado por lo que hereda? Ninguna, -responde Cornu-, “Transmitir un saber, transmitir conocimientos, es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo”. Transmitir, entonces, es ofrecer al destinatario la posibilidad de convertirse en sujeto de la educación, brindándole acceso a un mundo amplio y complejo, más allá de los márgenes de su propia existencia.

Aquí radica, entonces, la raíz de la crisis educativa: sin una relación con el saber, ¿qué lugar puede asignarse hoy al maestro y, por extensión, a los discípulos, si ambos se vinculan precisamente a través del saber? Como afirma el autor: “Desecho el saber, desecho también el vínculo y la posibilidad de dar lugar a la transmisión, razón de ser de aquel que enseña.”

## LA TRADICIÓN COMO EXHORTACIÓN

Valenzuela aborda la tradición no como una herencia inerte, sino como una invitación activa: una exhortación al sujeto. En su interpretación, la tradición no se limita a lo que se recibe pasivamente, sino que constituye un punto de apoyo desde el cual el sujeto puede configurarse, transformando sus formas y contenidos sin caer en una repetición mecánica.

Este enfoque resalta que la tradición funciona como un llamado a la responsabilidad y al discernimiento. No basta con heredar: el sujeto debe reconocer que se encuentra inmerso en un legado que no representa una autoridad incuestionable, sino un terreno en el que

64

## Sumario

Revista de Educación  
Fundación Convivencia No 39  
Septiembre - Diciembre 2025

65

Revista de Educación  
Fundación Convivencia No 39  
Septiembre - Diciembre 2025

puede inscribirse de manera activa. En sintonía con la hermenéutica de Gadamer, Valenzuela sostiene que la tradición exige vigilancia frente al prejuicio, puesto que el sujeto está “precomprendido” por un mundo heredado, pero esta precomprensión es precisamente la base desde la cual puede surgir una filiación crítica y consciente.

Uno de los aportes clave de este apartado es la crítica a la impugnación meramente negativa de la tradición: rechazarla por considerarla opresiva o anacrónica no genera liberación, sino que priva al sujeto del vínculo con aquello que le da sentido. La tradición interpela: Reconóceme, pero no quedés sometido; dialoga conmigo, no te adhieras sin reflexión. Esta dimensión exhortativa implica una doble exigencia: por un lado, acoger la pertenencia, y por otro, desplegar la capacidad de elegir, innovar y transformar.

El apartado destaca una dimensión poco explorada de la tradición: su carácter activo, formativo y convocante. Valenzuela la presenta no como un lastre del pasado,

sino como un llamado ético-existencial que exige pensamiento, discernimiento y transformación. Es una invitación a que la tradición forme parte constitutiva del sujeto educativo, en lugar de ser un bloque que lo aliena.

### TRIBUTO DE LA TRADICIÓN AL VÍNCULO FORMATIVO

En este apartado, el autor profundiza en el sentido etimológico de la palabra tradición, derivada de tradere y transmitere, para mostrar que no se trata de un acto mecánico de transferencia, sino de una entrega activa, un ejercicio de consciencia en el que dos sujetos se ofrecen mutuamente lo que poseen. En este marco, la transmisión es entendida como un acto de comunión con el pasado, que requiere una escucha capaz de actualizar lo heredado.

Desde esta perspectiva, el heredero asume la responsabilidad de lo porvenir, y en ese gesto, funda la tradición. Así, esta se aleja de una visión conservadora y rígida; no implica preservar intacto el status quo, sino abrir la posibilidad de acceso al saber mediante la dedicación y el esfuerzo del

alumno, quien conquista su “derecho de entrada” gracias a su compromiso.

Retomando ideas de Masschelein y Simons, Valenzuela sitúa a la escuela como un espacio de contemplación y pensamiento, donde se custodia aquello que es valioso y frágil. La escuela es guardiana de la tradición, un lugar que crea distancia frente al mundo inmediato y, desde allí, posibilita su cuidado y transmisión. La tarea de esta institución, entonces, no es solo conservar lo recibido, sino enseñarlo y renovarlo, invitando a cada generación a mantener vivo el vínculo formativo que une pasado y futuro.

Frente a las críticas dirigidas a la escuela “memorística”, el autor reivindica el valor de la memoria como ritualidad, y señala que el verdadero peligro es la pérdida del sentido de lo transmitido. La memoria languidece cuando se despoja de su dimensión ritual y formativa.

La idea central de este apartado es que la tradición articula el vínculo formativo entre maestro y discípulo, sustentada en

dos dimensiones: la relación del maestro con aquello que transmite, y la relación de significación que el alumno entabla con lo transmitido. Así, la enseñanza deja de ser una simple transferencia de contenidos y se convierte en un acto ético, político y filosófico: un espacio de encuentro, hospitalidad y transformación mutua.

Inspirado por Derrida, Bustamante y Bárcena, Valenzuela propone que el verdadero acto educativo ocurre en el vínculo entre sujetos: el maestro no impone, sino que habilita, crea espacio y se retira para que el otro diga su palabra. Aprender es una posibilidad que emerge del silencio, la escucha y el reconocimiento del otro. En este sentido, la fidelidad a la tradición solo es posible desde una cierta “infidelidad”: la libertad de reescribir lo heredado.

Finalmente, el autor enfatiza que la educación está marcada por la imposibilidad de transmitir completamente el saber. Esta imposibilidad no es un fracaso, sino la condición misma de la enseñanza: abre un espacio de deseo, búsqueda y sentido. El maestro enseña también en el silencio,



en lo que no puede decirse del todo, en lo que escapa y convoca a seguir pensando.

Desde esta perspectiva, el texto propone una crítica a la educación tecnocrática, centrada en contenidos explícitos y métodos estandarizados. En contraposición, defiende una pedagogía del acontecimiento, del vínculo y de la apertura al otro. Enseñar es tomar partido, afirma el autor: es elegir una forma de estar con el otro, asumir una postura frente a la herencia y permitir que el saber se convierta en un acontecimiento ético entre sujetos libres.

## CAPÍTULO IV EL LEGADO

El legado es un capítulo que condensa y profundiza la tesis central del libro: enseñar es heredar, pero heredar es también transformar. El saber no se transmite como un paquete cerrado, sino como un llamado a asumir una relación ética con lo recibido. El autor invita a

repensar la escuela como un espacio en el que el saber recupere su dimensión formativa, crítica y viva; donde, tanto maestros como estudiantes, puedan posicionarse como sujetos activos en la construcción del conocimiento.

Valenzuela cierra su obra con una poderosa reflexión sobre el sentido profundo del acto de enseñar, situándolo en el corazón de la transmisión del saber como herencia. Este no es un legado entendido como algo estático que debe ser conservado de forma intacta, sino como una relación viva que implica tensión, interpretación y transformación. En este marco, el autor propone la figura del “heredero infiel”, aquel que, al enseñar, se convierte no en un mero transmisor del pasado, sino en alguien que, al mismo tiempo que recibe, recrea, interrumpe y resignifica lo heredado.

Valenzuela plantea que enseñar no consiste en preservar intacto un saber, sino en permitir que ese saber circule como posibilidad, como apertura al otro. El saber, entendido como legado, se vuelve un acto relacional que acontece en el vínculo entre maestro y estudiante,

y que no puede reducirse a una simple entrega de contenidos. Heredar el saber es, en ese sentido, una experiencia ética que implica una responsabilidad activa frente a lo recibido. El heredero, en lugar de custodiar pasivamente una tradición, la

pone en movimiento, la problematiza y la reinterpreta en función de las condiciones del presente.

A lo largo del capítulo, también realiza una crítica contundente a los efectos de la





desinstitucionalización de la escuela en la modernidad. Según Valenzuela, la pérdida de referentes sólidos, la pedagogía instrumental y la lógica pragmática han vaciado el saber de su valor formativo, reduciéndolo a mera información funcional y mercantilizable. En este contexto, la figura del maestro se ha visto despojada de autoridad simbólica y los estudiantes se enfrentan a un presente sin orientación, sin una relación significativa con el conocimiento.

El capítulo recupera entonces la necesidad de revalorizar el saber como algo que no puede ser separado del acto de formar. Saber y formar se implican mutuamente: no hay saber sin un vínculo ético que lo sostenga, sin una relación que lo haga posible. El autor insiste en que el verdadero sentido del enseñar está en activar una transmisión que transforme, que toque al otro, que lo sitúe ante la pregunta, el deseo y la posibilidad de elegir su propio camino en relación con lo heredado.

En diálogo con autores como Derrida y Bellamy, Valenzuela expone una interesante tensión entre los que desconfían de la tradición (los “desheredados”) y quienes, como los “herederos infieles”, asumen el legado no como algo que paraliza, sino como algo que posibilita. La figura del heredero, entonces, deja de ser pasiva para convertirse en creadora; es quien se arriesga a tomar posición frente a la herencia, incluso resistiéndola o transformándola.

El capítulo también desarrolla una crítica contundente a la modernidad pedagógica, en la que la escuela ha perdido su carácter formativo para transformarse en una institución funcional, orientada a la producción de sujetos útiles para el sistema. Frente a este panorama, Valenzuela defiende la necesidad de recuperar el valor del saber como experiencia transformadora, capaz de producir subjetividad.

En este recorrido, el autor dialoga con figuras clave como Rousseau, Derrida, Descartes y Bellamy. De Rousseau destaca cómo, pese a su crítica a la cultura, logra

replantear el legado pedagógico desde una nueva pedagogía basada en la libertad, el interés y la naturaleza, que aún influye en el pensamiento educativo actual. De Descartes recupera la idea de que el verdadero legado de la escuela no fue la acumulación de conocimientos, sino el deseo de saber, nacido del reconocimiento de la propia ignorancia. Esta disposición no depende del dato, sino de una relación subjetiva con el saber, que mueve a buscar, a interrogar, a continuar.

Así, el capítulo insiste en que lo verdaderamente formativo no es lo que se transmite intacto, sino aquello que se vuelve significativo al ser interpretado. El maestro, por tanto, no es quien sabe todo, sino quien habilita el espacio para que el otro —el estudiante— se apropie del saber desde su singularidad. El acto de enseñar se vuelve así un gesto de apertura, de confianza, de entrega parcial, de interpelación constante.

El cierre del capítulo introduce también una crítica a la visión moderna que ha desvinculado el saber del deseo, de la experiencia, de la historia. A través del análisis de la figura de Descartes,

Valenzuela muestra cómo la escuela puede ser tanto el lugar de la obediencia vacía como el punto de partida para la emancipación. Descartes aparece como heredero infiel no por rechazar el saber, sino por haberlo reorientado desde la experiencia de su propia ignorancia, lo que da lugar a un saber no dominado, sino deseado.

Esta obra no solo resulta pertinente, sino también necesaria, especialmente porque no analiza la crisis de la educación de forma fragmentada, sino que parte de una lectura crítica del presente para formular interrogantes que, en coherencia con su propuesta, contribuyen a mantener viva la discusión pedagógica. Así mismo, su valor radica en que no se limita a enunciar la crisis, sino que se atreve a indagar por su origen y como forma de resistencia, propone una perspectiva amplia y crítica de la tradición, evidenciando el carácter político y ético de la tarea docente. Señalarlo en un contexto donde se pretende que la inteligencia artificial ocupe su lugar, resalta cuán fundamental sigue siendo la intervención y el compromiso del educador con aquello que le ha sido legado.