



ARTÍCULOS

El dolor de no aprender: entre el desamparo, el aislamiento, la indiferencia y la posibilidad

The pain of not learning: between helplessness, isolation, indifference, and possibility

A dor de não aprender: entre o desamparo, o isolamento, a indiferença e a possibilidade

Lozano, Adriana Beatriz

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

profadrianalozano@gmail.com

ORCID 0009-0002-3468-1193

Recibido: 2025-05-26 | **Revisado:** 2026-01-15 | **Aceptado:** 2026-02-12

Resumen

Este artículo aborda el dolor emocional y social que genera el no-aprendizaje en contextos educativos, analizando sus implicancias éticas, afectivas y pedagógicas. A partir de una reflexión crítica, se examinan las causas y consecuencias de esta problemática, incluyendo el aislamiento, la frustración y la pérdida del deseo de aprender. El texto subraya la importancia de una autoridad pedagógica legítima y de prácticas educativas reflexivas y transformadoras que promuevan el acompañamiento afectivo y el aprendizaje significativo. Asimismo, destaca el rol de la comunidad educativa como espacio colectivo de inclusión y apoyo, donde la interacción entre lo académico, lo social y lo emocional permita transformar el sufrimiento en crecimiento. Finalmente, se enfatiza la necesidad de una pedagogía basada en el reconocimiento, el diálogo y la esperanza, capaz de resignificar el dolor del no-aprendizaje y de fomentar trayectorias educativas integrales y humanizadoras.

Palabras clave: no-aprendizaje, autoridad pedagógica, acompañamiento, inclusión, reflexión crítica

Abstract

This article addresses the emotional and social pain caused by non-learning in educational contexts, analyzing its ethical, affective, and pedagogical implications. Through a critical reflection, it examines the causes and consequences of this issue, including isolation, frustration, and the loss of the desire to learn. The text highlights the importance of legitimate pedagogical authority and reflective and transformative educational practices that foster emotional support and meaningful learning. Furthermore, it emphasizes the role of the educational community as a collective space of inclusion and support, where the interaction between academic, social, and emotional aspects allows the transformation of suffering into growth. Finally, it stresses the need for a pedagogy based on recognition, dialogue, and hope, capable of signifying the pain of non-learning and promoting comprehensive and humanizing educational trajectories.

Keywords: non-learning, pedagogical authority, support, inclusion, critical reflection

Resumo

Este artigo aborda a dor emocional e social causada pelo não-aprendizado em contextos educacionais, analisando suas implicações éticas, afetivas e pedagógicas. A partir de uma reflexão crítica, examinam-se as causas e consequências dessa problemática, incluindo o isolamento, a frustração e a perda do desejo de aprender. O texto destaca a importância de uma autoridade pedagógica legítima e de práticas educacionais reflexivas e transformadoras que promovam o apoio emocional e a aprendizagem significativa. Além disso, enfatiza o papel da comunidade educacional como um espaço coletivo de inclusão e apoio, onde a interação entre o acadêmico, o social e o emocional permite transformar o sofrimento em crescimento. Por fim, sublinha a necessidade de uma pedagogia baseada no reconhecimento, no diálogo e na esperança, capaz de resignificar a dor do não-aprendizado e promover trajetórias educacionais integrais e humanizadoras.

Palavras-chave: não-aprendizado, autoridade pedagógica, apoio, inclusão, reflexão crítica

Introducción

La escuela, en su función educativa, tiene la responsabilidad de ser un espacio de encuentro, de construcción de saberes y de reconocimiento de las diversas subjetividades de los y las estudiantes. Sin embargo, para muchos, la experiencia escolar se convierte en un proceso doloroso y alienante, en el que el no aprender se manifiesta como un sufrimiento constante. Este sufrimiento no se limita únicamente a la falta de conocimiento, sino que se extiende a un dolor profundo, emocional y social, que afecta la autoestima, el sentido de pertenencia y, en última instancia, la propia identidad. El no aprender no es solo una aparente dificultad en el ámbito cognitivo, sino una herida afectiva que se traduce en tristeza, desesperanza e incluso violencia, ya sea dirigida hacia uno mismo o hacia los demás.

El dolor que provoca no aprender puede generar un profundo sentimiento de desamparo y manifestarse de múltiples formas: violencia verbal, actitudes de indiferencia, aislamiento emocional o incluso manifestaciones físicas. En este contexto, la relación pedagógica, que debería ser un puente hacia el conocimiento y el crecimiento personal, se ve distorsionada por la ausencia de una respuesta adecuada a las necesidades afectivas e intelectuales de quien padece esta situación. La falta de metodologías que interpelen lo intelectual, lo afectivo y el hacer práctico del estudiantado, sumada a la ausencia de una verdadera autoridad pedagógica —aquella que se construye desde el respeto mutuo y el acompañamiento—, genera un vacío que deja a quienes aprenden en la periferia del sistema educativo.

La indiferencia de ciertos profesionales de la docencia, la despersonalización de las instituciones educativas y la fragmentación de la comunidad educativa contribuyen a agravar esta situación, creando un espacio de exclusión que perpetúa el malestar, el daño relacional y la opresión. Este malestar no solo afecta a estudiantes individualmente, sino que también repercute en el colectivo escolar, generando un entorno de desconfianza y apatía.

Este trabajo busca explorar el dolor y el malestar que provoca no aprender, no solo desde una perspectiva intelectual, sino desde su dimensión afectiva, social y ética. Se analizarán las responsabilidades de educadores, la institución y la comunidad educativa en la construcción de una relación pedagógica que sea inclusiva, empática y transformadora, capaz de reconocer y abordar las distintas formas de sufrimiento que pueden surgir cuando el acto de aprender se convierte en una experiencia dolorosa.

El dolor de no aprender

El aprendizaje, en su sentido más profundo, no solo implica la adquisición de conocimientos académicos, sino también la construcción de identidad y pertenencia. La escuela, en este contexto, no debe ser vista únicamente como un espacio de transmisión de contenidos, sino como un escenario crucial en el que los y las estudiantes forman sus relaciones sociales, su autoconcepto y su visión del mundo. Así, el acto de aprender se convierte en un proceso intrínsecamente vinculado al bienestar emocional y afectivo de quien aprende.

Cuando quienes aprenden se enfrentan al dolor de no lograrlo, este no es simplemente el resultado de una supuesta carencia de habilidades académicas o cognitivas, sino que se presenta como un malestar emocional profundo. Este dolor se manifiesta de diversas formas: ansiedad, frustración, tristeza, baja autoestima y, en muchos casos, conductas de violencia hacia sí mismos o hacia otros. Las emociones y el sufrimiento afectivo generadas por esta falta de aprendizaje no pueden ser ignoradas; por el contrario, deben ser comprendidas como una parte integral del proceso

educativo. El dolor de no aprender es un dolor que afecta tanto a la persona como al grupo, ya que su impacto se puede extender más allá de las aulas y reflejarse en el clima de la institución educativa.

En muchos casos, este dolor se acompaña de una inhibición progresiva del deseo de aprender. La repetida experiencia de fracaso, la sensación de no ser capaz o el sentirse continuamente excluido o excluida de los procesos de aprendizaje pueden generar una desconexión profunda con el acto de aprender. Este deseo de aprender, que debería ser una fuerza vital y motor de crecimiento, comienza a desaparecer bajo el peso de la frustración, el temor al fracaso y la sensación de inutilidad. Quienes experimentan esta experiencia ya no buscan activamente el conocimiento, sino que se resignan a la idea de que no son capaces de aprender, lo que alimenta un círculo vicioso de inacción y desmotivación.

La inhibición del deseo de aprender no solo es una respuesta psicológica, sino también una defensa frente a un ambiente que se percibe como hostil o incapaz de ofrecer apoyo. Cuando se internaliza la idea de que aprender no es posible, esta creencia se convierte en una barrera emocional que lo aleja aún más del proceso educativo. La desconfianza en las propias capacidades y la falta de motivación para enfrentar los desafíos académicos pueden derivar en un retraimiento emocional que, en casos extremos, se expresa a través de la violencia o el abandono escolar.

El malestar de no aprender se traduce en una desconexión, tanto con los contenidos académicos como con docentes y compañeros. Este aislamiento emocional genera un vacío que muchas veces es llenado por comportamientos disruptivos o, en algunos casos, por el retraimiento social y afectivo. Cuando no se logra aprender, según los estándares tradicionales, puede llegar a sentirse desplazado/a, sin voz, como si su experiencia y su sufrimiento no fueran reconocidos. Esta falta de reconocimiento suele desencadenar conductas de rechazo hacia el sistema educativo, que a su vez intensifican su desconexión.

Asimismo, el dolor de no aprender no se limita a quien está en proceso de aprendizaje, sino que también afecta la dinámica de la relación pedagógica. Cuando quien enseña no puede o no sabe cómo acompañar a un o una estudiante que enfrenta este dolor, la interacción pedagógica se empobrece y puede convertirse en un escenario de indiferencia o incluso de violencia simbólica. La incapacidad para atender el sufrimiento emocional genera una barrera invisible, pero muy real, que separa al o la estudiante de la posibilidad de aprender y de sentirse valorado/a.

En este sentido, el dolor de no aprender no es solo un malestar personal, sino una problemática social que atraviesa las relaciones en la comunidad educativa. Este sufrimiento colectivo exige una mirada integral sobre las metodologías de enseñanza, así como sobre la dimensión ética y política del rol docente y el papel de la institución educativa como un espacio de contención y transformación. Sin un enfoque que reconozca este sufrimiento, el sistema educativo corre el riesgo de perpetuar las desigualdades y de contribuir a la marginalización de aquellos o aquellas estudiantes que, debido a su dolor emocional y psicológico, quedan excluidos del proceso de aprendizaje.

Entre el acompañamiento y la indiferencia

El papel central de la autoridad pedagógica en el proceso de aprendizaje

La relación pedagógica no es un proceso unidireccional donde el adulto simplemente guía a los y las más jóvenes. Más bien, se construye a través de un constante intercambio entre ambos; es en este interjuego que se va construyendo la autoridad pedagógica. Diker expresa así lo dicho

por Hanna Arendt (1972): “La autoridad implica una obediencia en la que los hombres conservan su libertad” (año, p. x). Esta idea parece paradójica, pero en el pensamiento de Arendt tiene mucho sentido: la autoridad no es coacción ni violencia; no se impone desde el miedo ni anula al otro. Por el contrario, quien obedece bajo una verdadera autoridad lo hace reconociendo su legitimidad, no porque esté forzado o forzada, sino porque confía en ella. Por eso, no pierde su libertad al obedecer, sino que elige hacerlo.

Gabriela Diker analiza la autoridad pedagógica no como algo natural o dado, sino como una relación construida, situada en contextos sociales e históricos. Plantea que la autoridad en educación no reside únicamente en el saber del o de la adulta o en su posición institucional, sino en la capacidad de ser reconocido como alguien autorizado para enseñar. Desde esa perspectiva, la autoridad pedagógica no se impone, es una forma de relación que permite que al o la docente ser escuchado/a, sin anular la libertad del estudiantado. De hecho, es una condición de posibilidad del aprendizaje: quien aprende debe poder confiar en que el adulto profesional tiene algo valioso para transmitir, pero, al mismo, tiempo sentirse libre para apropiarse críticamente de ese saber.

Volviendo a la frase de Arendt, podríamos decir que la autoridad pedagógica, bien entendida, es una forma de autoridad que permite obedecer sin dejar de ser libre. Esto se refleja cuando alguien elige seguir el camino propuesto por quien enseña, no por imposición, sino porque reconoce en esa figura una guía legítima, que orienta sin anular.

En este sentido, la autoridad pedagógica se entiende como una fuerza que acompaña sin coartar la libertad y la autonomía en el proceso de aprendizaje, se convierte en el motor, que impulsa y motiva a seguir adelante, a enfrentar los obstáculos, a persistir a pesar del dolor y a desarrollar un deseo genuino de aprender.

Sin embargo, cuando la autoridad pedagógica no se ejerce de manera adecuada o está ausente en el ámbito educativo, los efectos sobre los aprendizajes pueden ser profundamente negativos. La falta de una figura legítima que oriente y sostenga el proceso formativo puede derivar en la desorganización del entorno escolar, donde se pierde la estructura que guía tanto la enseñanza como el aprendizaje. Quienes participan del proceso educativo, al no contar con una autoridad reconocida, pueden sentirse desorientados respecto a las expectativas del aula y los límites que les permiten comprender qué se espera de su participación.

En este contexto, los aprendizajes no solo se ven obstaculizados; también se debilita la confianza en el proceso educativo. Sin una figura que inspire respeto y liderazgo en el aula, resulta difícil establecer un compromiso genuino con el conocimiento y con las tareas propuestas. La motivación y el sentido de pertenencia disminuyen, ya que no se logra construir un espacio seguro y coherente que favorezca la apropiación del saber. Además, la ausencia de autoridad pedagógica tiende a generar un ambiente de inseguridad tanto emocional como afectiva. Esto incrementa el riesgo de que se adopten posturas defensivas o pasivas, lo cual limita el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía frente al conocimiento.

Por otro lado, esta falta de orientación también puede dar lugar a situaciones de desobediencia o desorden en el aula. Estas condiciones impactan negativamente tanto en el rendimiento académico como en la convivencia, y refuerzan un círculo vicioso donde la carencia de estructura alimenta la desmotivación y dificulta la posibilidad de construir aprendizajes significativos. La falta de autoridad pedagógica no se reduce a una cuestión de normas incumplidas; constituye, ante todo, una forma de negligencia emocional y ética frente al acto de aprender.

Cuando no se ejerce una autoridad legítima, se pierde el referente necesario que guía, sostiene y, sobre todo, permite encontrar sentido en el camino del conocimiento. La ausencia de

esa autoridad no solo vacía el aula de dirección, sino que instala una indiferencia profunda ante el sufrimiento que implica no aprender: frente al dolor de la frustración, frente a quienes no comprenden, a quienes no encuentran en otros una respuesta a sus inquietudes, a quienes dejan de ver en la educación una oportunidad para crecer.

Este vacío no se limita a la relación entre docentes y estudiantes: se expande a nivel social, convirtiéndose en una forma de indiferencia colectiva. Cuando la autoridad pedagógica se desvanece, el otro —sea el docente, la institución o la sociedad misma— pasa a ser un espectador pasivo del dolor que implica no aprender. Y este no-aprendizaje no se reduce a contenidos no adquiridos; también implica una identidad no construida, una autonomía no desarrollada, trayectorias interrumpidas que no encuentran espacio para cuestionarse, para desafiarse, para crecer.

El verdadero daño no es solo académico, sino existencial. La falta de una autoridad pedagógica que inspire, oriente y desafíe impide que se ejerza el derecho a aprender de manera plena y significativa. La indiferencia ante este proceso de pérdida —un “no aprender que duele”— se convierte en la mayor forma de fracaso educativo: no solo se pierden saberes, sino también proyectos de vida. Las oportunidades de transformar el dolor del aprendizaje en algo valioso se desvanecen, y lo que permanece es una desilusión profunda y la angustia de un futuro incierto.

En este escenario, la inhibición del deseo de aprender se vuelve una consecuencia inevitable de esa indiferencia. Cuando no hay una figura que impulse a atravesar el dolor de no aprender, la motivación se apaga, el deseo se reduce e incluso puede llegar a anularse. En ese punto, el proceso educativo deja de tener sentido y el aprendizaje comienza a percibirse como algo ajeno o incluso doloroso. Lo que debería ser un motor para explorar, cuestionar y crecer se transforma en una carga vacía de significado.

La ausencia de autoridad pedagógica provoca, en muchos casos, una desconexión emocional y afectiva con el aprendizaje, porque no hay quien acompañe a transformar ese dolor en crecimiento. Así, la inhibición del deseo de aprender emerge como una consecuencia de la falta de una relación educativa que otorgue sentido, que estructure y que haga del acto de aprender una experiencia significativa.

Por lo tanto, sin una autoridad pedagógica que establezca los límites necesarios para el desarrollo de un clima de confianza y respeto, puede producirse un deterioro tanto en el rendimiento académico como en la autonomía intelectual. La verdadera autoridad no se basa en la imposición, sino en la capacidad de establecer una relación fundamentada en el respeto mutuo y la confianza, elementos esenciales para que cada persona se sienta libre de participar, preguntar y cuestionar.

Es aquí donde el acompañamiento se vuelve crucial. El acompañamiento debe entenderse como un acto fundamentalmente relacional, que no solo es tarea exclusiva del o de la docente, sino una responsabilidad y compromiso compartido por toda la institución educativa. La autoridad pedagógica, en este sentido, es el marco dentro del cual se ejerce el acompañamiento y se sostiene con la firme convicción de que el conocimiento es un camino compartido, no una carga unilateral. Es en este espacio de acompañamiento continuo e institucional que se asume su rol formativo, donde el proceso de aprendizaje se convierte en una experiencia constructiva y transformadora; el aprendizaje deja de ser un dolor innecesario.

Cuando se habla de que “el aprender no duela tanto”, se alude a la necesidad de que, ante los inevitables obstáculos y momentos de frustración, los y las estudiantes puedan contar con un entorno en el que no solo se les desafíe, sino que también se les apoye y se les oriente para superar esos momentos de dificultad. Resulta significativo el testimonio de Salvador, un estudiante que

afirma: “algo que debería ser bueno termina siendo un infierno”, decires que revela cuán doloroso puede volverse el proceso educativo cuando falta acompañamiento. A este malestar, se suman otras voces que expresan sensaciones similares: “Parece que aprender no es para mí”, “es como chocar contra una pared, una y otra vez”, o “lo intento, pero termino rindiéndome”. El dolor de no aprender, cuando no se aborda con implicación pedagógica, transforma el aula —como dijo un estudiante— en “un lugar al que no quiero volver”.

Ecós de Dante: cuando el no aprender duele

La afirmación de Salvador —“algo que debería ser bueno termina siendo un infierno”— no solo expresa un malestar, sino que construye una poderosa metáfora que recuerda al *infierno* descrito por Dante Alighieri en *La Divina Comedia*. Ese infierno no es solamente un lugar de castigo: es un sistema cerrado, estructurado en círculos, donde el sufrimiento se vuelve eterno, repetitivo y sin esperanza. Lo más inquietante, sin embargo, aparece incluso antes de ingresar al primer círculo: la advertencia que Dante encuentra escrita en la puerta de entrada, “Por mí se va a la ciudad doliente [...] abandonad toda esperanza, los que entráis” (Infierno, Canto III, v.1-9), condensa de manera brutal lo que significa existir sin posibilidad de transformación.

Leída en clave pedagógica, esta inscripción revela lo que sucede cuando el acto de aprender se convierte en castigo: el aula deja de ser un espacio de apertura y se convierte en una celda. La escuela, pensada como lugar de posibilidad, puede devenir en su contrario cuando deja de acompañar el dolor que atraviesa el proceso de aprender. Tal como ocurre en el infierno dantesco, donde las almas sufren una y otra vez por sus “faltas” sin posibilidad de redención, el estudiante que “choca contra una pared una y otra vez” sin orientación ni contención revive una forma de castigo sin salida. La repetición de la frustración, la sensación de estar solo, la idea de que “aprender no es para mí”, evocan una pena no ya física, sino existencial.

El testimonio de Salvador, cargado de una densidad emocional que va más allá de la queja escolar, revela un sufrimiento profundo: no momentáneo ni superficial, sino afectivo, espiritual, humano. Como las almas que Dante encuentra en su descenso, Salvador experimenta una pérdida de sentido, de orientación, de fe en el proceso educativo. Es un dolor sin consuelo, porque no tiene horizonte. La contradicción que señala —“algo que debería ser bueno...”— habla de una promesa incumplida: lo que debía abrir el mundo, termina cerrándolo.

La “soledad infernal” de Salvador se replica en otras voces que tan bien dan cuenta de ese encierro subjetivo, frases como “parece que aprender no es para mí”, “lo intento, pero termino rindiéndome”, o “es como chocar contra una pared, una y otra vez” expresan formas actuales de esa misma desesperanza. Son marcas de subjetividades que ya no esperan nada del saber, de la escuela ni de sí mismas. Y esto no ocurre por falta de capacidad, sino por una acumulación de fracasos no contenidos, errores no acompañados y frustraciones no reorientadas. En ese contexto, la escuela, que debería ser una puerta hacia el conocimiento y el crecimiento, se transforma en un umbral de clausura, en un infierno subjetivo.

En la *Divina Comedia*, el dolor no es solo físico: es existencial. Las almas no gritan solo por lo que padecen, sino por lo que han perdido: el sentido, el amor, la fe y la esperanza. Es un castigo eterno porque no hay nadie que lo escuche, lo transforme o lo redima. De forma similar, el sufrimiento escolar —cuando no es acompañado por una mirada pedagógica humana, que sostenga el deseo de aprender incluso en el error— se convierte en una experiencia de exclusión. Una experiencia que no educa, sino que hiere.

A diferencia del castigo dantesco, que responde a un orden divino inmutable, el sufrimiento educativo sí puede y debe ser transformado. Pero, para ello, es necesario mirar el dolor, nombrarlo y acompañarlo. La desesperanza no puede ser tratada como un problema individual, sino como una señal pedagógica que exige intervención, presencia, escucha y reorientación. Recuperar la esperanza en el acto de aprender no significa negar el dolor, sino acompañarlo, dotarlo de sentido, sostener al estudiante hasta que vuelva a creer que el aprendizaje es posible, que el aula no es un encierro sino una apertura y que el error no lo define, sino que lo orienta.

La afirmación de Salvador no es una exageración: es una señal de alarma. Cuando dice que “algo que debería ser bueno termina siendo un infierno”, señala con crudeza lo que sucede cuando el aprendizaje se vive como castigo, como repetición vacía, como encierro emocional. El infierno escolar no aparece porque se enseña mucho o porque aprender sea en sí doloroso, sino porque no hay quien acompañe. Porque, al igual que en Dante, no se trata solo del sufrimiento en sí, sino de la soledad del sufrimiento, de no tener un Virgilio que camine al lado, que escuche, que sostenga y que señale una salida.

El educador como Virgilio en la travesía del aprendizaje

En el proceso educativo, no todos los caminos conducen directamente al saber. A menudo, aprender implica atravesar zonas de incertidumbre, error y frustración que pueden volverse profundamente dolorosas. En ese tránsito, el rol del/de la educador/a adquiere una dimensión ética y afectiva: ser quien habilita el recorrido cuando este parece clausurado, quien nombra el desconcierto sin anularlo y quien sostiene la posibilidad del sentido aún en medio del malestar. Educar, entonces, es enseñar contenidos, acompañar subjetividades en su búsqueda, muchas veces incierta, de conocimiento y reconocimiento.

Esta figura de quien guía en medio de la oscuridad encuentra un potente espejo en la literatura: como en la *Divina Comedia*, la salida del infierno no se logra solo por voluntad, sino por compañía. En la lógica dantesca, sin Virgilio, Dante no habría podido cruzar el infierno. Habría quedado paralizado por el miedo, el dolor y la desesperanza. Del mismo modo, hay estudiantes que —ante la soledad del error, el peso de la frustración o la pérdida de sentido— necesitan del docente que, como guía, habilite el tránsito, legitime la pregunta, comparta el desconcierto y sostenga el deseo cuando este parece extinguirse.

La pedagogía que escucha, que nombra, que camina con otros, es la que puede interrumpir ese circuito cerrado del dolor. Tal como señalan autores como Carlos Skliar o Philippe Meirieu, acompañar no significa evitar el sufrimiento, sino generar las condiciones para que este sea transitable, comprensible y habitable dentro del proceso educativo (Skliar, 2006; Meirieu, 2007).

Ser guía no significa tener todas las respuestas, sino estar ahí: como presencia que cuida, que cree en el otro incluso cuando el otro ha dejado de creer en sí mismo. Cuando el no aprender duele, el educador o la educadora está ahí: no huye del sufrimiento, sino que lo acompaña y lo transforma en posibilidad. Su presencia no borra el error ni anula la frustración, pero ofrece la posibilidad de habitarlos de otro modo: con sentido, con palabra, con compañía. Al ser resignificado, el sufrimiento deja de inmovilizar y comienza a habilitar nuevas posibilidades: se transforma en un impulso vital que anima y sostiene el acto de aprender. Por ello, el acompañamiento educativo debe ofrecer los elementos suficientes para que se pueda enfrentar el error y la frustración con la seguridad de que no se está solo, sino que se está siendo guiado hacia una reorientación constructiva. Solo así, el dolor del aprendizaje se transforma en un impulso hacia

la mejora y en una vivencia enriquecedora del conocimiento, capaz de revitalizar el deseo de aprender.

Y es justamente en ese proceso de transformación donde se abre la posibilidad de romper con los ciclos de encierro. Porque cuando el sufrimiento se comparte, el error adquiere sentido y la esperanza se vuelve un horizonte posible, el infierno deja de ser destino. Como Dante, los y las estudiantes pueden, con alguien que los guíe, salir a *riveder le stelle* —volver a ver las estrellas—, a decir “quiero volver al aula” después de haber atravesado el dolor por no aprender. Significa que, aunque herida, la esperanza no ha sido abandonada. Y allí donde la esperanza resiste, el acto educativo conserva su sentido más profundo: hacer posible el volver a enseñar, volver a aprender, volver a confiar, volver a desear.

El papel de la comunidad educativa: un espacio colectivo de inclusión y apoyo

Venimos analizando que el dolor del no-aprendizaje, es una vivencia emocional y afectiva profunda que no puede ser minimizada o ignorada. Es un dolor que no solo se traduce en la frustración de no entender o de no lograr resultados, sino también en el aislamiento que siente el o la estudiante al enfrentarse solo a sus dificultades. Cuando este dolor no es acompañado de forma adecuada, puede transformarse en una barrera que inhibe el deseo de aprender. En muchos casos, esto deriva en una pérdida de motivación y en una desconexión emocional y afectiva con la experiencia educativa. En este sentido, la solución a este desafío no es una tarea aislada de un único actor, sino que depende de la responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa.

La comunidad educativa debe ser vivida como un espacio colectivo de apoyo, dinámico y relacional, donde todos los actores involucrados —docentes, estudiantes, directivos y personal administrativo— asuman y compartan la responsabilidad de reducir los obstáculos que dificultan el aprendizaje y la participación, promoviendo la construcción de un entorno escolar inclusivo, abierto al cambio y al desarrollo integral de todos los miembros de la institución. Es en este espacio que la autoridad pedagógica y el acompañamiento institucional son fundamentales para garantizar, durante el proceso educativo, el desarrollo de la autonomía moral, intelectual, afectiva y social del estudiantado. La autoridad pedagógica, cuando se ejerce, constituye el fundamento del acompañamiento pedagógico, una práctica que trasciende la mera intención o el deseo de los educadores. Este acompañamiento requiere, por lo tanto, de saberes profesionales específicos, que son inherentes a quienes se dedican a la educación dentro de las instituciones, y que deben estar orientados hacia una práctica educativa reflexiva y crítica transformadora.

La comunidad educativa: la práctica educativa reflexiva-crítica transformadora y los aprendizajes en la institución escolar

Una práctica educativa reflexiva y crítica en el ámbito escolar no puede reducirse a la simple transmisión de contenidos ni a la repetición mecánica de técnicas pedagógicas previamente establecidas. Por el contrario, requiere de un enfoque integral y dinámico que convoque tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden a interrogarse profundamente sobre el proceso educativo: qué enseñar, cómo enseñar y con qué propósito se enseña lo que se propone.

En este contexto, la práctica educativa reflexiva, crítica y transformadora no constituye un elemento aislado, sino que debe ser asumida de forma colectiva por toda la comunidad educativa, incluidos equipos directivos, docentes, estudiantes y familias. Cada integrante de esta comunidad tiene un rol activo en la construcción de un entorno escolar que no solo promueva el aprendizaje

académico, sino que también favorezca el desarrollo de competencias intelectuales, éticas y de participación genuina.

Desde esta perspectiva, una educación que se basa en la reflexión crítica y transformadora impulsa la participación activa de quienes aprenden, invitándoles a convertirse en protagonistas de su propio proceso formativo, así como en agentes de apoyo para el aprendizaje de sus pares. Al ser incluidos en la toma de decisiones vinculadas a su educación, se fortalece su capacidad de análisis y se fomenta una actitud comprometida que trasciende los límites del aula, proyectándose hacia la comunidad. El diálogo, el debate y la colaboración se consolidan como herramientas fundamentales para construir un ambiente escolar inclusivo, donde la diversidad de perspectivas se valora como una fuente de enriquecimiento tanto personal como colectivo.

De este modo, la reflexión crítica y transformadora se convierte en el motor de una transformación educativa continua, en la base de un espacio donde el saber, la convivencia y la participación se encuentran en permanente construcción y revisión. Este enfoque no solo contribuye a un entorno más justo e inclusivo, sino que también reconoce y atiende tanto el deseo de aprender como el sufrimiento que implica no lograrlo, lo cual resulta esencial para el desarrollo de personas con capacidad de autonomía, pensamiento crítico y compromiso activo con su propio proceso y trayectoria educativa.

Este acompañamiento solo puede ejercerse de manera auténticamente profesional y reflexiva cuando la comunidad educativa garantiza un entorno que incluya y contenga, donde el dolor del no-aprendizaje no se perciba como un obstáculo infranqueable, sino como una posibilidad para el crecimiento integral. En este sentido, el compromiso colectivo y sostenido de la comunidad educativa resulta indispensable para crear un entorno en el que el aprendizaje no solo sea posible, sino que se transforme en una experiencia humanizadora, orientada al desarrollo cognitivo, afectivo y social, de modo que cada persona pueda ejercer una ciudadanía plena y contribuir activamente al bienestar común.

Relato práctico: un espacio colectivo de inclusión y apoyo que favorece el aprendizaje académico y afectivo

En una escuela secundaria de una comunidad vulnerable, la relación de los estudiantes con el aprendizaje había estado marcada durante años por un fuerte malestar: el dolor de no aprender. Muchos de los estudiantes tenían dificultades para conectar con los contenidos curriculares. El rendimiento académico de estos estudiantes estaba por debajo de las expectativas, y la tasa de abandono escolar era alta.

La comunidad educativa decidió hacer frente a esta situación implementando un enfoque integral que no solo abordara las necesidades afectivas y sociales de los estudiantes, sino que también revalorizara y potenciara el aprendizaje académico. Sabían que el mandato de la escuela seguía siendo enseñar los contenidos curriculares, pero entendieron que, para que ese aprendizaje se diera de manera efectiva, era crucial que los estudiantes se sintieran afectivamente apoyados y socialmente reconocidos. La interacción entre lo afectivo, lo social y lo académico no era una opción, sino una necesidad.

El rol del docente: enseñar desde el afecto y el reconocimiento

Los docentes comenzaron a participar en talleres de formación integral, que abordaron el aspecto didáctico-pedagógico de la enseñanza, y también el desarrollo psicoafectivo y la dinámica

social dentro del aula y en el resto de la institución escolar. Se les enseñó a reconocer las señales de frustración, ansiedad o desconexión en los estudiantes y a responder con empatía. Sin embargo, esta formación no desvirtuó el propósito académico; al contrario, permitió que los docentes pudieran enseñar los saberes de manera más significativa.

Los docentes adaptaron sus metodologías (metodología investigativa) para que los estudiantes pudieran construir conocimientos de manera activa, participativa y relevante para sus vidas. Por ejemplo, en lugar de transmitir contenidos de historia de manera memorística, se organizó un proyecto de investigación grupal en el que los estudiantes indagaban sobre el impacto de ciertos eventos históricos en su propia comunidad. Este tipo de metodologías no solo ayudaba a afianzar el conocimiento académico, sino que también generaba un sentido de pertenencia y compromiso con lo que estaban aprendiendo.

Además, los y las docentes se enfocaron en reconocer los logros de sus estudiantes, por pequeños que fueran, para que se sintieran validados en su esfuerzo. Esto permitió que empezaran a experimentar el aprendizaje no solo como una obligación, sino como una oportunidad para crecer.

La institución: un espacio de inclusión y apoyo para el aprendizaje integral

La institución también tuvo un papel clave en la implementación de este enfoque integral. No solo se promovieron espacios de acompañamiento psicoafectivo, sino que la escuela organizó talleres de trabajo y consolidación de los saberes curriculares. Estos talleres no eran vistos como una ayuda extra, sino como una extensión del aula tradicional, diseñada para apoyar a los estudiantes en el proceso de aprender de manera más profunda.

La convivencia escolar fue otro aspecto clave. En la escuela, se tomó consciencia de que las tareas que se promovían eran el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos de manera constructiva. Los y las estudiantes empezaron a entender que la convivencia y el respeto mutuo no eran solo valores abstractos, sino que eran fundamentales para un aprendizaje relevante.

Además, en estos espacios, podían expresarse y reflexionar sobre la importancia de la colaboración para aprender juntos. Estas actividades no solo mejoraron el clima escolar, sino que también favorecieron la cohesión social dentro del aula y en la institución.

La comunidad educativa: un entorno de apoyo para el éxito académico

Las familias, por su parte, desempeñaron un papel activo en el proceso educativo, aportando sus saberes, experiencias y perspectivas a la comunidad escolar. La escuela organizó espacios de intercambio y colaboración en los que los padres y tutores no solo compartieron preocupaciones sobre el bienestar de los estudiantes, sino que también ofrecieron valiosas contribuciones desde sus propios conocimientos y vivencias. A través de estas interacciones, las familias enriquecieron la visión pedagógica de la escuela, permitiendo una construcción conjunta del aprendizaje que integra tanto el contexto familiar como el escolar. Este enfoque colaborativo fortaleció el vínculo entre la escuela y la familia, y promovió un entorno de aprendizaje más inclusivo y contextualizado.

En cuanto a los y las estudiantes, se promovió el trabajo en equipos colaborativos, lo que no solo mejoró la convivencia y la relación social, sino que también promovió un aprendizaje más activo y dinámico. La motivación por aprender aumentó cuando se dieron cuenta de que el proceso de aprender podía ser compartido, respetuoso y, sobre todo, reconocido. La escuela promovió un

ambiente donde se aprendían los contenidos académicos, pero también aprendían a relacionarse, a comunicar y a trabajar en equipo.

Resultados: aprendizaje académico y bienestar emocional y afectivo

Los resultados fueron claros. La tasa de deserción escolar disminuyó y los estudiantes mostraron una mayor motivación tanto por asistir a clases como por comprometerse con el aprendizaje. El contenido curricular dejó de ser una carga porque los estudiantes comprendieron que aprender tenía sentido y podía impactar directamente en su vida diaria.

Lo afectivo, lo académico y lo social no solo convivieron, sino que se retroalimentaron mutuamente. Los estudiantes que se sintieron afectivamente apoyados, reconocidos y acompañados en su proceso de aprendizaje no solo mejoraron en su bienestar emocional y afectivo, sino que también alcanzaron mejores resultados académicos. Las barreras al aprendizaje y a la participación se fueron desmoronando a medida que experimentaron el aprendizaje como un proceso compartido y valorado.

Conclusión: hacia una pedagogía de la inclusión y el reconocimiento

En este recorrido, hemos explorado cómo el dolor de no aprender no se limita a una mera carencia de conocimientos, sino que constituye un malestar emocional profundo que afecta a estudiantes en múltiples dimensiones: intelectual, afectiva y social. Este sufrimiento, cuando no es reconocido ni abordado de manera integral, puede dar lugar a conductas de aislamiento, violencia o desinterés por el proceso educativo, perpetuando la inhibición del deseo de aprender. Cuando no se logra conectar de manera significativa con el aprendizaje, la relación con la escuela se ve marcada por el dolor, la tristeza y la frustración. Estos sentimientos no solo repercuten en el rendimiento académico, sino que erosiona la autoestima y la motivación e influye negativamente en el desarrollo personal.

Uno de los desafíos más urgentes que enfrenta el sistema educativo actual es comprender y atender este dolor del no-aprendizaje, interpretado no como una simple frustración pasajera ante una dificultad puntual, sino como un proceso continuo de desconexión emocional-afectiva, cognitiva y social. Muchas veces, quienes aprenden se ven atrapados en una experiencia educativa que no los interpela, sin guía, sin acompañamiento y sin un reconocimiento genuino de su subjetividad dentro del aula. En estos casos, la falta de apoyo, estructura y orientación convierte a la escuela en un espacio ajeno, donde la desmotivación se profundiza y la apatía se naturaliza.

No obstante, este dolor del no-aprendizaje no es un destino inevitable. En muchos casos, responde a una ausencia de autoridad pedagógica genuina, a prácticas educativas desvinculadas de reflexión crítica y a una comunidad educativa fragmentada que no asume colectivamente la responsabilidad de crear un entorno inclusivo y de acompañamiento para cada estudiante. La autoridad pedagógica debe ser comprendida como un proceso ético de orientación, escucha y desafío: una práctica que no solo guía hacia el conocimiento, sino que reconoce emociones, luchas, conflictos y potencialidades. Sostenida en una práctica educativa reflexiva y transformadora, la autoridad pedagógica tiene el poder de romper el ciclo del dolor y abrir caminos hacia un aprendizaje significativo y profundo.

Lejos de ser una forma de control autoritario o de imposición rígida de normas, la autoridad pedagógica se construye desde el reconocimiento del educador o educadora como una figura de confianza, capaz de orientar, desafiar y sostener a quienes aprenden. Esta autoridad se funda en

una relación basada en el respeto mutuo y el compromiso compartido, donde el aprendizaje deja de ser un acto solitario para convertirse en una experiencia dialógica y humanizadora.

En este sentido, la práctica educativa crítica y reflexiva adquiere un papel central. No se limita a la aplicación de métodos ni a la repetición de contenidos, sino que cuestiona de manera constante su propia práctica profesional. Revisa paradigmas pedagógicos y de la enseñanza, enfoques metodológicos y curriculares, estrategias de enseñanza, en función de las necesidades reales del contexto social y de quienes participan del proceso educativo. Esta práctica educativa transformadora fomenta el pensamiento crítico, la autonomía moral e intelectual y la capacidad de participar activamente en su proceso de aprendizaje, desafiando las limitaciones impuestas por un sistema educativo tradicionalmente centrado en la transmisión unidireccional de información.

Un aspecto esencial para superar el dolor del no-aprendizaje es el acompañamiento pedagógico. Este no debe entenderse como un simple acto de contención emocional o refuerzo académico, sino como un proceso profesionalizado, reflexivo y estratégico, cuyo objetivo principal es la humanización del proceso educativo. Acompañar implica comprender las necesidades emocionales, cognitivas y sociales, para ofrecer una orientación personalizada que permita superar obstáculos y transformar cada error o frustración en una oportunidad de crecimiento para quienes aprenden.

Este acompañamiento pedagógico no es responsabilidad exclusiva del cuerpo docente, sino que debe ser asumido por toda la comunidad educativa. Equipos de gestión, personal institucional, familias y pares tienen un rol activo en la creación de un entorno de cuidado, escucha y compromiso. Este acompañamiento requiere de una visión inclusiva que reconozca la singularidad de cada trayectoria, cada ritmo, contexto, estilo y modo de aprender.

Una comunidad educativa sólida comprende que la inclusión no es solo una estrategia metodológica, sino un principio ético y político que debe atravesar toda la estructura institucional. Incluir no es únicamente adaptar contenidos: es valorar la diversidad como fuente de enriquecimiento colectivo y garantizar que todas las personas, independientemente de su origen, condición social-cultural, contexto o capacidades, tengan acceso real a los saberes socialmente validados y a la participación activa en su formación. Construir una comunidad educativa inclusiva exige un trabajo compartido en el que docentes, estudiantes, directivos y familias sostengan una visión común sobre el valor de la diversidad y el compromiso con una convivencia escolar democrática. Este tipo de comunidad debe ser un espacio donde cada voz sea escuchada, cada experiencia reconocida y cada sujeto desafiado a crecer.

En esta clave, adquieren especial densidad las palabras de Salvador: “algo que debería ser bueno termina siendo un infierno”; lejos de ser una expresión aislada, su testimonio refleja el malestar compartido por muchos estudiantes que experimentan el recorrido escolar como un tránsito complejo, cargado de obstáculos afectivos-emocionales, semejante al descenso que describe Dante en *La Divina Comedia*, donde el acceso al aprendizaje se vive como una travesía marcada por el castigo, el sufrimiento, la soledad y la pérdida de sentido.

La experiencia escolar, que debería habilitar horizontes, se transforma así en un espacio cerrado, repetitivo y sin esperanza. Sin embargo, tal como Dante no recorrió en soledad los círculos del infierno, sino que fue guiado por la figura de Virgilio, también el estudiantado necesita acompañamiento pedagógico que habilite la travesía por el dolor, no para negarlo, sino para resignificarlo y orientarlo hacia una salida posible.

En este marco, el educador, la educadora se convierte en ese referente que, desde una posición política, ética y afectiva, acompaña cuando todo parece perdido, hace habitable el error y sostiene la esperanza. En un entorno donde el acompañamiento y la autoridad pedagógica se

ejercen con equidad, compromiso y sensibilidad, es posible transformar el dolor del no-aprendizaje en una experiencia significativa de superación, desarrollo y construcción de sentido.



ST, acuarelas sobre papel. **Ana Maria Martin**

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Sandill, A. (2020). *Educación inclusiva: Repensando las prácticas educativas para la diversidad*. Editorial Graó.
- Alighieri, D. (1999). *La Divina Comedia*. Unidad Editorial.
- Arendt, H. (2007). *La crisis de la educación*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Berkowitz, M. W. y Bier, M. C. (2017). *Educación socioemocional: Un enfoque para el aprendizaje integral y la convivencia*. Editorial Graó.
- Bourdieu, P. (1989). La violencia simbólica. En *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto* (pp. 163-190). Editorial Taurus.
- Bruner, J. (1996). *El acto de enseñar*. Editorial Morata.
- Cabo, C. y Vigo, S. I. (2024). *Neuropsicoeducación en las infancias*. Lugar Editorial.
- Cabrera, C. y Arias, M. (2018). *La pedagogía de la inclusión en tiempos de crisis*. Editorial Síntesis.
- Diker, G. L. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, (52), 150-171. <https://doi.org/10.17227/01203916.7699RevistasUPN+1ResearchGate+1>
- Diker, G. y Frigerio, G. (2010). *Educación, saberes alterados*. Del Estante Editorial.

- Flores, G. y Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar: Una perspectiva biográfico-narrativa en la educación superior. *Praxis Educativa*, 16(1), 37-44. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2012-160105>
- Freire, P. (2001). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González, I. (2009). *El aprendizaje significativo: Un enfoque integrador*. Ediciones Morata.
- Iguina, Z. (2005). *La construcción de la subjetividad en el proceso de aprendizaje*. Editorial Paidós.
- López, M. A. (2019). *Nuevas perspectivas en el aprendizaje emocional en las aulas*. Ediciones Morata.
- López, M. y Sanz, C. (2011). *La psicopedagogía en la intervención*. Editorial Narcea.
- Martínez, A. y Soler, M. (2021). *El bienestar integral de los estudiantes: Nuevas metodologías para un aprendizaje emocional y académico*. Editorial de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor: Por qué enseñar hoy*. Editorial Graó.
- Meirieu, P. (2007). *El oficio de educar*. Editorial Morata.
- Meyer, H. y Marx, G. (2023). *Reimaginando la escuela: Nuevas visiones para el aprendizaje en la era digital*. Editorial Akal.
- Molina, M. G., Arias, M. V. y Abraldes, K. (2022). *Psicopedagogía, cambios y permanencias*. Lugar Editorial.
- Orozco, L. M. L. (2010). *El sufrimiento en el aula: Dificultades y aprendizajes emocionales*. Ediciones de la Flor.
- Palacios, J. (2010). *Psicopedagogía y aprendizaje: El rol de la escuela en la construcción del conocimiento*. Editorial Universidad de Barcelona.
- Pinto, P. y González, V. (2022). *Escuela y bienestar emocional: Hacia una educación que integre lo afectivo y lo académico*. Editorial Alianza.
- Rodari, G. (2003). *La pedagogía de la imaginación*. Ediciones Morata.
- Skliar, C. (2006). *Pedagogía de las diferencias: Vulnerabilidad, infancia, educación*. Miño y Dávila Editores.
- Tobin, J. y Tippet, L. (2017). *Pedagogías inclusivas: Redefiniendo la educación en un mundo diverso*. Ediciones Narcea.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata.
- Vygotsky, L. S. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Akal.
- Waisman, V. (2006). *El aprendizaje emocional: Nuevas perspectivas en la educación psicopedagógica*. Ediciones Novedades Educativas.