

EL “LLEGAR A SER” EN LA DOCENCIA: UNA REFLEXIÓN SOBRE EL HACER Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SER DESDE LA RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE.

The “Becoming” in Teaching: A Reflection on Doing and the Construction of Being Through the Teacher–Student Relationship

Ximena Aranda Aguirre¹, Paulina Fernandois Poblete²

Resumen

Este ensayo reflexiona en torno al “llegar a ser” en la docencia universitaria de Terapia Ocupacional, comprendiendo la enseñanza como una ocupación con profundo sentido simbólico y transformador. A partir de los planteamientos de Ann Wilcock sobre ser, hacer y llegar a ser, se analiza cómo la identidad docente y estudiantil se construyen de manera dialéctica, en relación con el contexto sociopolítico y las experiencias compartidas. Se aborda la docencia no solo como un acto académico, sino como un encuentro humano que deja huellas y posibilita procesos de transformación personal y colectiva.

El texto propone comprender el “llegar a ser” como un proceso dinámico vinculado a la identidad ocupacional, la plenitud y la proyección vital, en el cual las relaciones y el entorno desempeñan un papel determinante. A través de este enfoque, se plantea que docentes y estudiantes co-construyen escenarios de posibilidad en educación superior, donde la diversidad, la inclusión y el reconocimiento mutuo son pilares fundamentales. Asimismo, se destaca la importancia de ambientes educativos que faciliten, sostengan y animen este devenir, potenciando el bienestar y la autonomía.

Finalmente, se invita a repensar la docencia como una práctica situada que armoniza pasado, presente y futuro, en la que las trayectorias individuales y colectivas se entrelazan, posibilitando un “llegar a ser” compartido y cargado de significado.

Palabras claves: Docencia universitaria, terapia ocupacional, ocupación, llegar a ser.

¹ Terapeuta Ocupacional, Magíster en Docencia para la Educación Superior. Facultad de Ciencias de la Rehabilitación, Universidad Andrés Bello, Chile. Correo: ximena.aranda@unab.cl, <https://orcid.org/0009-0006-9200-3576>

² Terapeuta Ocupacional, Magíster en Gestión e Inclusión Laboral de Personas en Situación de Discapacidad. Facultad de Ciencias de la Rehabilitación, Universidad Andrés Bello, Chile. Correo: paulina.ferpob@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-0908-8292>

Abstract

This essay reflects on the concept of “becoming” in university teaching in Occupational Therapy, understanding teaching as an occupation with deep symbolic and transformative meaning. Based on Ann Wilcock’s propositions regarding being, doing, and becoming, it analyzes how teaching and student identities are constructed dialectically, in relation to the sociopolitical context and shared experiences. Teaching is addressed not only as an academic act, but as a human encounter that leaves traces and enables processes of personal and collective transformation.

The text proposes understanding “becoming” as a dynamic process linked to occupational identity, fulfillment, and life projection, in which relationships and the environment play a determining role. From this perspective, it is suggested that teachers and students co-construct scenarios of possibility in higher education, where diversity, inclusion, and mutual recognition are fundamental pillars. Likewise, the importance of educational environments that facilitate, sustain, and encourage this process is highlighted, enhancing well-being and autonomy.

Finally, the essay invites a rethinking of teaching as a situated practice that harmonizes past, present, and future, in which individual and collective trajectories intertwine, enabling a shared and meaningful “becoming”.

Keywords: University teaching, occupational therapy, occupation, becoming.

Ann Wilcock, una de las pioneras en el desarrollo teórico de la perspectiva ocupacional de la salud desarrolló los conceptos de ser, hacer y llegar a ser (Talavera-Valverde, 2019) que releva a la ocupación como clave en el bienestar. Innegable es que el tránsito histórico de la disciplina nos ha llevado a repensar la ocupación desde nuevas perspectivas, especialmente desde aquellas que ponen en el centro al sujeto con énfasis en la integralidad y no en la mera división por partes o segmentos. Así es como en la actualidad, desde una perspectiva social entendemos que somos el resultado de las relaciones sociales que sostenemos con otros. Esta construcción del ser humano se manifiesta cotidianamente en el hacer, expresión concreta de la cultura, los vínculos y los contextos en los que nos desenvolvemos. En esa interacción permanente entre el ser y el hacer se materializa la existencia, pues la identidad no se concibe de manera aislada, sino en relación con los demás, pues como señala Guajardo (2016) no hay ocupaciones separadas de los sujetos, pues el sujeto es la ocupación.

Inmersos en una sociedad influenciada por el neoliberalismo y por ende, la exaltación de la individualidad, pareciera olvidarse la naturaleza social del ser humano. Como menciona Fernández (2020) el problema ontológico se torna espinoso, aún más de cara a los problemas humanos actuales que suscitan diversas interrogantes derivadas de las lógicas de mercado neoliberal, así como de la avanzada tecnocientífica y la primacía de una ciencia positivista, olvidando que el ser se configura a partir de las relaciones interpersonales, de nuestras historias

y experiencias compartidas. El popular refrán chileno, “dime con quién andas y te diré quién eres”, refleja eso, que nuestras interacciones cotidianas dan forma a quienes somos y orientan nuestro “llegar a ser”, es decir, aquello que trazamos como horizonte en nuestras vidas. Desde esta perspectiva, es imposible dejar al margen el contexto sociopolítico y cómo éste se materializa en oportunidades que confluyen en la manera en la que construimos nuestras trayectorias vitales.

En esta misma línea, Rubio y Sanabria (2011) sostienen que las ocupaciones y el significado subjetivo adscrito a ellas son esenciales para el establecimiento de vínculos, el compartir, intercambiar y diferenciar. Por tanto, para el desarrollo de la identidad.

En este sentido, la docencia en Terapia Ocupacional puede comprenderse como una ocupación en sí misma, una práctica con profundo valor simbólico y transformador. En ella confluyen el ser docente y el ser estudiante, ambos involucrados en un proceso de aprendizaje y crecimiento mutuo. Cada clase, supervisión o retroalimentación constituye una oportunidad para construir identidad profesional y humana, tanto en quienes enseñan como en quienes aprenden.

Desde la infancia, solemos hablar de un “llegar a ser”, de proyectarnos hacia el futuro, pero pocas veces reflexionamos sobre el proceso que nos conduce a ese devenir. ¿Qué sucede con el presente, con las experiencias, emociones y vínculos que nos han permitido llegar hasta aquí? Reconocer el valor del camino recorrido y agradecer lo vivido es también parte del “llegar a ser”. En ese proceso de transformación se encuentra la esencia de nuestro hacer cotidiano.

Con la responsabilidad de aquella transformación, comprender la docencia como un encuentro humano que deja huella, nos invita a ejercerla con respeto y afecto, y no verla sólo como un acto académico. Los docentes acostumbramos a observar y evaluar los procesos de otros, pero pocas veces detenemos la mirada sobre nuestro propio devenir: ¿qué emociones, aprendizajes y transformaciones acompañan nuestro hacer diario? ¿Nos estamos acercando a aquello que soñábamos ser? Revisar críticamente nuestra práctica nos permite reconocer cómo, a través de pequeñas acciones, contribuimos a transformar el mundo y a dejar parte de nuestra esencia en la historia de otros.

Si entendemos la ocupación como expresión de la cultura, las tradiciones y el contexto sociopolítico, entonces el hacer revela no sólo la esencia del sujeto que la ejecuta, sino también las huellas de su historia y de su entorno. Así, el “llegar a ser” trasciende la noción de meta para convertirse en un proceso de transformación

situado. La teoría de la naturaleza ocupacional propuesta por Ann Wilcock adquiere sentido al comprender este devenir como un proyecto de vida en permanente construcción (Schliebener, 2015).

En la docencia entonces, confluyen el ser, el hacer y el llegar a ser: una práctica que nos vincula con otros seres humanos en formación y nos invita a reconocernos en ellos. Esta mirada se alinea con los modelos educativos que podemos encontrar en la etapa contemporánea de la educación superior, los cuales han transitado hacia enfoques centrados en una formación integral del estudiante dejando de lado los límites centrados únicamente en el desarrollo académico, y abriéndose a incorporar competencias transversales, habilidades adaptativas y aprendizajes relevantes para los contextos actuales que son tan diversos y cambiantes, construyendo una perspectiva de procesos formativos más coherentes con la diversidad y el bienestar estudiantil (Covarrubias, 2022).

Este ejercicio reflexivo nos lleva a repensar la docencia como una ocupación que trasciende la transmisión de conocimientos. Ser docente implica compromiso, coherencia y autenticidad; es dejar un legado, transmitir valores, abrir espacios de diálogo y construir significados compartidos. Tal vez no siempre seamos conscientes del legado que dejamos, pero cada gesto, palabra o acompañamiento forma parte de la historia de quienes aprenden con nosotros. En ese intercambio recíproco se entrelazan nuestras identidades, y es allí donde reside la verdadera trascendencia de la docencia: en el encuentro humano que posibilita el llegar a ser.

Con esto, nos nace la reflexión en torno a la forma en que el hacer docencia en terapia ocupacional es entremezclar la ocupación de ser docente con la de ser estudiante y los significados que se van desarrollando en el proceso, significados que muchas veces nacen de los vínculos entre docentes y estudiantes y que pueden llegar a marcar su “llegar a ser” como terapeutas ocupacionales.

Desde esta perspectiva, la docencia en la formación profesional es un momento único que deja una huella y comparte el “ser” de cada docente comprometiendo su hacer y la propia trascendencia, de la cual muchas veces no somos conscientes, marcando el hacer de las nuevas generaciones.

Así, cuando nos centramos en el “llegar a ser” tanto de docentes como de estudiantes, entendiendo esto como un proceso dinámico y continuo de transformación personal que se desarrolla a través de las ocupaciones, implica también el comprender las experiencias significativas y la proyección de cada persona, ya sea docente o estudiante, hacia su futuro deseado, que finalmente también conduce hacia el sentido de “plenitud ocupacional”, el cual comprende un estado de bienestar integral con coherencia interna y armonía entre las diversas esferas del

ser humano, tal como lo menciona Farzaneh al compartir la teoría desde el Modelo de Plenitud Ocupacional como un modelo emergente de Terapia Ocupacional en Gillen y Brown (2025). Esto, pone como foco principal del análisis las experiencias de docentes y estudiantes como roles interconectados, a la proyección de crecimiento, la visión de futuro y transformación y la plenitud a partir de la experiencia ocupacional.

Tomando esto en cuenta, es necesario comprender que para “llegar a ser” se requiere que las personas tengan conciencia de la capacidad de influir en sus entornos y en sus propias vidas a través de las ocupaciones, que puedan reconstruir su identidad ocupacional luego de alguna crisis, que desarrollen su sentido y propósito vital para proyectarse hacia un futuro posible en coherencia con sus valores y aspiraciones y finalmente, que se logre un equilibrio y plenitud entendiendo que es un proceso dinámico de armonización entre las necesidades internas y las demandas externas, por lo que se hace interesante analizar todo lo que conlleva este proceso, en la relación dialéctica entre docentes y estudiantes (Farzaneh como se cita en Gillen & Brown, 2025).

De esta forma, el “llegar a ser” no se conforma solamente como una proyección futura o un ideal que se persigue desde lo abstracto, sino como un proceso que se vincula de una forma muy particular con la identidad ocupacional y la construcción de sentido en la vida cotidiana, tal como es mencionado por Farzaneh en Gillen y Brown (2025), esto “se desarrolla como una extensión del ser, cuando la necesidad de los seres humanos de ejercer la autonomía y la competencia se vincula al futuro” (p.572). Llevando esto a la relación docente-estudiante, nos damos cuenta de que ambas partes participamos en un entramado de experiencias en las que el presente y el futuro se interrelacionan de manera constante, en un delicado equilibrio entre la continuidad del ser y las constantes transformaciones que permiten la proyección hacia los nuevos horizontes, tanto desde el crecimiento profesional docente como del futuro profesional de los estudiantes.

Para dicho análisis, parece interesante poner especial énfasis en el ambiente, quien al incorporar el contexto global de la dimensión social toma valor al conjugar condiciones económicas y políticas que al ser inseparables del sujeto influyen en su vida ocupacional (Taylor et al., 2025) de manera profunda manifestándose en su “hacer”. Por consiguiente, la arquitectura institucional, las relaciones sociales y la cultura son totalmente determinantes, tal como se postula desde el Modelo de Ocupación Humana, donde se menciona que “el ambiente es clave en el proceso de cambio, ya que el desempeño personal está inextricablemente vinculado al ambiente hacia el punto de ser inseparables” (Taylor et al, 2025, p.93). Se comprende así, que la relación entre persona y entorno es recíproca, ya que las personas no solamente son influenciadas por su contexto, sino que tienen la capacidad de modificarlo, adaptarlo o resignificarlo de acuerdo con sus aspiraciones y necesidades, es decir, en

torno a su “llegar a ser”, por lo tanto, en el contexto de educación superior, esta reciprocidad se manifiesta en la construcción colectiva de espacios de enseñanza-aprendizaje que pueden favorecer o limitar las posibilidades de transformación personal y profesional de quienes participamos en ellos.

Para “llegar a ser”, en consecuencia, se necesita un entorno que facilite, anime y que sostenga, no que restrinja, bloquee y fracture, ya que esto último impacta directamente en la sensación de plenitud ocupacional, tal como postula Farzaneh en Gillen y Brown (2025) indicando que “animar, facilitar y apoyarse se consideran positivos, mientras que restringir, bloquear y oponerse contribuyen negativamente a las acciones intencionales de un individuo y a su sensación general de plenitud ocupacional” (p. 573). Esta afirmación toma un especial peso en los estudios universitarios, en los que el vínculo entre docentes y estudiantes se puede volver un contexto favorecedor o adverso para el desarrollo de proyectos vitales de ambas partes.

Desde este punto de vista, las salas de clases se tornan un escenario en el que las construcciones identitarias son compartidas, ya que los significados de alguna forma no se pueden vivenciar de forma unidireccional, sino que desde una perspectiva de co-construcción, tal como lo plantea Guzmán (2016), indicando que “de ninguna manera podemos escapar de la vinculación, necesaria por otro lado, para poder sentirnos y vivirnos en los “espejos” que los otros nos devuelven de nosotros mismos” (p. 43), por lo que se puede entender que tanto docentes como estudiantes nos reconocemos y nos transformamos mutuamente a través de las interacciones cotidianas que se producen en los espacios universitarios, ya sea académicos como no académicos.

En todo este sistema relacional, la plenitud ocupacional surge como posibilidad cuando hay coherencia entre los valores personales, las acciones significativas y la proyección hacia un futuro con sentido. Según Farzaneh en Gillen y Brown (2025) “la sensación de plenitud ocupacional está asociada a un sentimiento de satisfacción con la vida, el mundo y la realización personal” (p. 571), y en educación superior este horizonte implica superar la lógica vertical y jerárquica que muchas veces prima en los procesos formativos, lógica que en muchas ocasiones viene cargada de estigmas, prejuicios y estereotipos para ambos roles, ya que, por ejemplo, por un lado, se piensa que los docentes no consideramos las subjetividades de los estudiantes, asociando exigencias exorbitantes en las evaluaciones, y por otro, se generan estigmas hacia los estudiantes pensando que están acostumbrados a lo fácil, que no hay esfuerzos y que muchas veces no quieren mejorar, miradas que de alguna manera pueden impactar en el “llegar a ser” de ambas partes, sobre todo si se considera el peso que tiene el ambiente social en esto.

Por lo tanto, estas miradas deben ser dejadas de lado para avanzar hacia experiencias donde las identidades puedan ser reconocidas y afirmadas, y donde la diversidad y trayectorias vitales y ocupacionales sean

vistas como un valor cargado de significados y no como una dificultad ni como un prejuicio que marque los caminos y las elecciones, sobre todo considerando que como terapeutas ocupacionales trabajamos con personas que buscan el apoyo y luchamos por estas causas asociadas a la plenitud y el bienestar, pero en las salas de clases, muchas veces olvidamos el valor de la inclusión dejando de lado la mirada clave de la docencia centrada en el estudiante, que se apoya en comprender que el aprendizaje no solo depende de procesos cognitivos individuales, sino también de interacciones sociales, del discurso y de la participación en una comunidad, lo que conduce a una comprensión contemporánea de la cognición como distribuida, y del aprendizaje como esencialmente “social” y “contextualizado” (Hoidn & Klemenčič, 2020).

Es así, como nos parece de vital importancia recordar que el contexto universitario actual presenta múltiples desafíos para la salud mental y el bienestar de quienes lo habitan, tal como lo señalan Jones et al. (2024) existe múltiple evidencia respecto al impacto que puede generar el ingreso a la educación superior en la salud mental de sus estudiantes dados los cambios de rutina, los desajustes emocionales y los desafíos sociales que se encuentran asociados a dichos procesos (p.199).

Estas tensiones no solamente atraviesan a los estudiantes, sino que también a los docentes, quienes muchas veces nos desempeñamos en espacios institucionales exigentes, con estructuras rígidas y currículos poco flexibles, generando un campo de tensiones que condiciona - pero no determina- las posibilidades de "llegar a ser", pudiendo conducir a dinámicas sociales en las que se manifiesta la deshumanización, y por consiguiente, el olvido del propio ser (Fernández, 2020), expresado en una sensación de inseguridad frente a las reales posibilidades de llegar a lo que se buscar ser. Dicho de otra manera, la ocupación de ser docente requiere esencialmente de una preparación integral, motivación por la profesión, auto superación permanente para un constante aprender, y un alto significado humano (Garbizo Flores et al.,2020) que se entrelaza con el importante significado social, personal y profesional que implica su rol.

En este contexto, el rol docente toma un carácter completamente relevante y transformador en varios sentidos, ya que el acompañar a estudiantes en su “llegar a ser” también requiere que los docentes atravesemos nuestros propios procesos de transformación, sobre todo considerando que cada estudiante es diverso, así como también cada instancia educativa es diferente a la otra, por lo que hay que tomar en cuenta que tanto docentes como estudiantes vamos construyendo nuestras propias identidades ocupacionales en medio de cambios institucionales, sociales y personales, por lo tanto, un docente que se transforma y reflexiona sobre su propio

sentido y propósito vital es también un agente de transformación para sus estudiantes, ya que los cambios en uno de los elementos del sistema persona-ambiente inevitablemente repercuten en los otros (Taylor et al., 2025).

Este proceso de “llegar a ser” en la universidad, tanto para docentes como para estudiantes, no es únicamente una cuestión de desarrollo individual, sino de construcción colectiva de escenarios de posibilidad en los que la plenitud ocupacional llegue a ser un horizonte accesible para todas las personas que conforman el espacio educativo, pero, ¿cómo podemos lograrlo? Esto, exige ambientes más flexibles, en los que las comunidades académicas puedan ser más colaborativas y donde se logre generar una comprensión más profunda del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo tomando conciencia que son procesos entrelazados, donde en el mismo acto de enseñar y aprender, docentes y estudiantes se transforman mutuamente y son agentes colaboradores en sus procesos de “llegar a ser”.

Finalmente, es relevante considerar que el “llegar a ser” en educación superior es una invitación a pensar la formación no solamente como una adquisición de conocimientos, sino como un proyecto de vida compartido, en el que el sentido, la autonomía, la participación activa y el reconocimiento mutuo se conviertan en pilares fundamentales, comprendiendo que esa plenitud ocupacional no significa alcanzar un estado fijo ni utópico, sino que termina siendo una práctica reflexiva y situada que permite armonizar las necesidades internas con las demandas externas, integrando pasado, presente y futuro en un mismo acto de ser, donde los docentes se puedan ver reflejados en los estudiantes y los estudiantes en los docentes como referentes fundamentales en su camino de “llegar a ser”, dando paso a la creación de un entramado de identidad conjunta de la cual pocas veces somos conscientes, comprendiendo así que lo que envuelve a la educación superior no podría ser considerado como una trayectoria personal ni individual, sino más bien como una experiencia colectiva donde la identidad se construye en diálogo con otros, entendiendo que el vivir una ocupación de forma colectiva hace un llamado a no centrarse únicamente en uno mismo, para dar paso a reconocerse como parte de un “nosotros”, unidos por experiencias compartidas en las que se entrelaza la propia historia con la de otros y así generar conciencia sobre la responsabilidad compartida frente a las proyecciones futuras (Palacios & Pino 2016). La invitación es entonces, a mirar nuestras prácticas, a dar espacio a esa reflexión acerca de cómo construimos caminos que se encuentran y plasman un sendero de vivencias compartidas que confluyen en un “llegar a ser” como una expresión conjunta de plenitud ocupacional. Lo que indudablemente debe dar paso a futuras investigaciones y análisis que visibilicen lo expuesto ya no sólo desde lo reflexivo, sino desde los y las involucrados en este encuentro docente-estudiante construyendo juntos el “ser” y “llegar a ser”.

Referencias

Covarrubias, C. (2022). Modelos educativos de instituciones de educación superior. *Gestión de Personas y Tecnologías*, 15(45), 45 – 52.

Fernández, C (2020). La cuestión del ser en la actualidad: un análisis desde la teoría crítica. *Revista Guillermo de Ockham* 18, n.o 2: 171-79. <https://doi.org/10.21500/22563202.4508>.

Garbizo Flores, Noraída, Ordaz Hernández, Mayra, & Lezcano Gil, Alba-Marina. (2020). El profesor universitario ante el reto de educar: su formación integral desde la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 151-168. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201940garbizo8>

Gillen, G., Brown, C. (2025). Willard y Spackman. *Terapia Ocupacional* (14.a ed.). Wolters Kluwer.

Guajardo, A . (2016). Construcción de identidades, epistemes y prácticas en Terapia Ocupacional en América Latina. En Simó, S., & Guajardo, et al. *Terapias Ocupacionales desde el Sur. Derechos humanos, ciudadanía y participación* (pp.41-62). Editorial USACH.

Guzmán, L. (2016). *Manual práctico de salud mental en Terapia Ocupacional*. Editorial Síntesis.

Hoidn, S., & Klemenčič, M. (Eds.). (2020). *The Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education*. Routledge

Jones, S., Barahona, M.J., Poblete, D., y Grandón, P. (2024). *Acompañando el derecho a la salud mental: Perspectivas de Terapia Ocupacional en niñez y juventud*. Editorial Universitaria.

Palacios, M., Pino, J. (2016). Reconstrucción del sentido de comunidad y ocupaciones colectivas: experiencia de transformación de prácticas de salud primaria rural. En Simó, S., Guajardo, A., Corrêa, F., Glheigo, S., García-Ruiz, S. (2016). *Terapias ocupacionales desde el sur: derechos humanos, ciudadanía y participación* (pp.415-433).Editorial USACH.

Schliebener, M. (2015). Los supuestos que subyacen a las principales teorías de Ann Wilcock y la necesidad de la pregunta ontológica por la ocupación humana. *Revista Electrónica de Terapia Ocupacional Galicia, TOG. Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia*, TOG 12, n.o 21: 26. ISSN-e 1885-527X. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5091808>

Talavera-Valverde, M. (2019). Doing, being and becoming, el legado de la terapia ocupacional para la promoción de la salud: Revista Terapia Ocupacional Galicia 16, n.o 30 (2019): 129-31. Disponible en: <https://www.revistatog.es/ojs/index.php/tog/article/view/28>

Taylor, R., Bowyer, P. y Fisher, G. (2025). Kielhofner. Modelo de Ocupación Humana (6.a ed.). Wolters Kluwer.

Trujillo,R., Sanabria, L., Carrizosa, L., Parra, E., Rubio, S., Uribe,K.y Castillo, C. (2011). Ocupación: sentido, realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente. Grupo de Investigación Ocupación y Realización Humana. Universidad Nacional de Colombia.