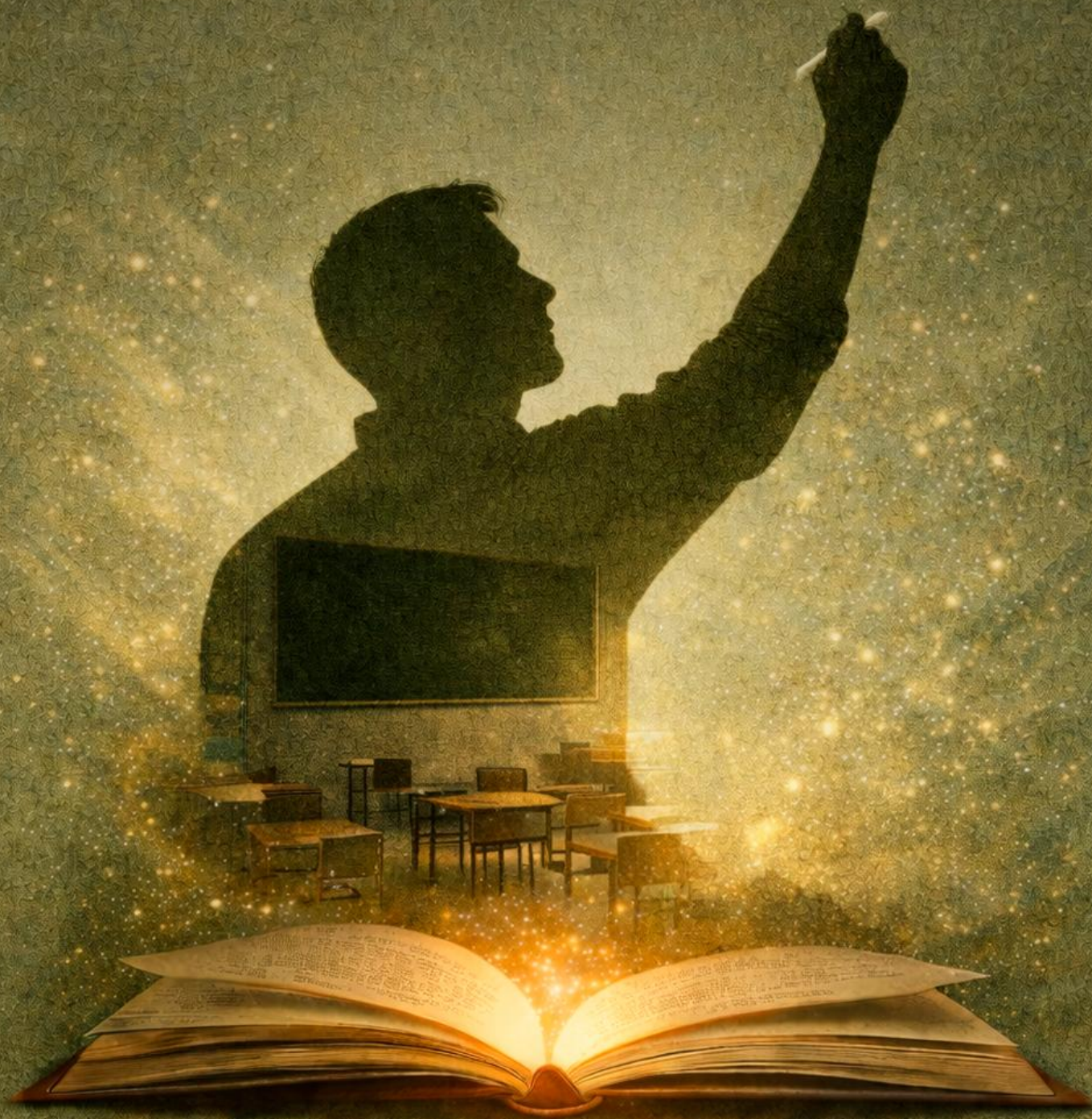


ENTRE AULAS Y SILENCIOS

RELATOS PSICOLÓGICOS Y SOCIALES
DE LA DOCENCIA CONTEMPORÁNEA



AUTORES:

- Angélica Rosario Espinoza Llanos
- Jenny Elizabeth García Macías
- Andrés David Pinos Tigrero
- Yisela Elizabeth Balcázar Rivera


- Elizabeth Carmela Mina Corozo
- Vilma del Rocío Castro Guerrero
- Freddy Enrique Maldonado Acosta
- Ramón Polivio Zambrano Pinargote

EDITORIAL
HOPKINGS

Publicamos ideas, creamos legados.

Créditos editoriales

© Angélica Rosario Espinoza Llanos
© Jenny Elizabeth García Macías
© Andrés David Pinos Tigrero
© Yisela Elizabeth Balcázar Rivera
© Elizabeth Carmela Mina Corozo
© Vilma del Rocío Castro Guerrero
© Freddy Enrique Maldonado Acosta
© Ramón Polivio Zambrano Pinargote

© Editorial Hopkings, 2025
Guayaquil, Ecuador
<https://editorialhopkings.com/>
Primera edición: mayo 2026
ISBN: 978-9942-7473-1-0
Distribución online
 Acceso abierto

Diseño y maquetación: Lcda. Katuska Aguirre Aguirre
Coeditor de la editorial: Msc. Francisco Reinaldo Villao Villacrés

Prólogo

La educación ha sido, durante el transcurso de la historia, considerada como base fundamental para el desarrollo de las sociedades. A lo largo del tiempo, los sistemas educativos han representado las aspiraciones, los valores y los retos de cada época. No obstante, más allá de los currículos, de las metodologías o de las políticas educativas, hay un elemento fundamental que ofrece sentido a todo proceso formativo: la vivencia humana que se produce en el aula. Allí, donde coexisten saberes, emociones y diferentes realidades sociales, el docente tiene un lugar privilegiado en tanto que mediador del aprendizaje y como agente de cambio social.

La docencia, actualmente, tiene lugar en un contexto caracterizado por las profundas transformaciones en los modos de producir, acceder a y compartir el conocimiento. El despliegue de tecnologías digitales, la diversidad de culturas en las clases y las nuevas exigencias educativas han dado lugar a un nuevo rol del profesor que, hoy por hoy, ya no es sólo el que transmite información, sino que debe guiar procesos de pensamiento crítico, promover la autonomía de los alumnos y ajustarse a contextos educativos cada vez más complejos. Esta realidad supone un enfoque más amplio de los educadores que permita contemplar no sólo las dimensiones pedagógicas, sino también las psicológicas y sociales.

Así se manifiesta «Entre aulas y silencios, relatos psicológicos y sociales de la docencia contemporánea», una obra que invita al análisis y reflexión sobre lo versátil y lo complejo del ejercicio docente en la actualidad. El libro plantea una mirada crítica y reflexiva sobre las diversas dimensiones que construyen esta experiencia educativa, reconociendo que la práctica docente no es solamente técnica sino que también es profundamente humana. En sus páginas se encuentra material para abordar lo que significa la construcción de la identidad docente, las emociones en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje, las desigualdades de lo que sucede en las aulas y las tareas magistrales en un marco de transformación continua; aspectos que van más allá de un simple interrogante sobre si los profesores aplican o no nuevas propuestas didácticas.

La denominación de este ejemplar sugiere una realidad que a menudo se nos escapa; los silencios de la práctica docente, entre las dinámicas visibles del aula. Silencios que a veces son símbolo de los esfuerzos cotidianos, de los pensamientos e incertidumbres personales, de los retos institucionales y de los aprendizajes que se van construyendo en

la práctica cotidiana. Entender estas dimensiones resulta imprescindible para analizar lo que significa educar desde una mirada más humana, capaz de captar las experiencias y los significados que conforman la práctica del enseñar y la práctica concreta de educar.

Este libro representa, en consecuencia, una invitación a repensar la educación desde una mirada amplia, pero que no consiste solo en analizar teorías pedagógicas o metodologías de la enseñanza, sino que se trata de entender las realidades sociales y emocionales que determinan el ejercicio de la docencia. Al mismo tiempo, se propone una reflexión necesaria sobre la figura del educador en las sociedades actuales y la necesidad de recuperar la docencia como una profesión comprometida con una determinada formación de los ciudadanos, críticos y responsables.

En un contexto de cambios urgentes y de desafíos que nos vienen impuestos desde el exterior, reflexionar sobre la educación y sobre quienes la llevan a cabo se vuelve una tarea ineludible. Las páginas del libro nos sugieren que por encima de los discursos y de las reformas educativas, la enseñanza sigue situada en los encuentros humanos que se producen cada día en las aulas. Allí, entre palabras y silencios, se construye gran parte del futuro de nuestras sociedades.

Introducción

La actividad de enseñar es, sin duda, una de las profesiones más complejas y socialmente determinantes que, de alguna forma, marcan la vida de las personas. Porque enseñar no es únicamente transmitir conocimientos y contenido, el ejercicio de la profesión docente implica una constante interacción que media dimensiones humanas, emocionales, sociales y culturales, conformando el auténtico sentido del proceso educativo. En el aula se conectan relatos de vida, expectativas institucionales, retos pedagógicos y realidades sociales que en ocasiones quedan ocultas tras la aparente rutina de la práctica educativa. En ese espacio cotidiano, algunas veces dinámico y otras silencioso, aparecen experiencias que pueden llegar a perfilar no sólo el aprendizaje de los estudiantes, sino también la identidad profesional de los docentes.

Durante las últimas décadas, la educación ha pasado por importantes transformaciones debido a los cambios tecnológicos, culturales y sociales que han modificado el rol del docente. La ampliación del acceso a la información, la integración de las herramientas digitales de manera generalizada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la creciente diversidad de los contextos educativos han presentado nuevos desafíos para la práctica pedagógica. El profesor ya no puede limitar su actuación a la función tradicional de transmisor de contenidos; su rol se transforma en el acompañamiento durante el aprendizaje, en la mediación del conocimiento, en la gestión de las emociones, en la adaptación al nuevo contexto educativo.

De la misma forma, la educación está atravesando diferentes fases como la incorporación de los cambios tecnológicos, culturales y sociales que han transformado el rol del maestro. La expansión del acceso a la información, la inclusión de las herramientas digitales, introducidas de forma generalizada en los procesos de interaprendizaje; la creciente diversidad de los contextos educativos, entre otras, han ido planteando nuevos retos a la acción pedagógica. Esto supone que el profesor ya no podrá limitar su actuación a la de impartir contenidos; su rol pedagógico, en consecuencia, se replantea y pasa a ser el acompañamiento, la mediación del conocimiento, la gestión de las emociones, la adaptación al nuevo contexto educativo que se transforma de forma continua.

En este contexto, aparece la presente obra, *Entre aulas y silencios*, como una propuesta de reflexión académica y narrativa que busca razonar sobre la complejidad de la profesión docente de estos días desde una mirada psicológica y social. El presente libro

recoge un conjunto de diferentes analíticas y reflexiones orientadas a una comprensión de las diversas dimensiones que articulan la enseñanza actual. En lugar de dar respuestas cerradas, ofrece espacios de diálogo y reflexión sobre las realidades que viven los docentes en contextos de enseñanza heterogéneos.

El enfoque de este texto se puede entender a partir de la idea de que la docencia no se aborda únicamente a partir de teorías pedagógicas o metodologías didácticas. La práctica docente está construida por factores, experiencias, emociones y reglamentos que atraviesan la forma de encontrar la propia identidad profesional o de proyectar hacia el futuro su propia experiencia y labor. Desde este punto de vista, el libro no muestra la necesidad de analizar la docencia como una práctica situada, arraigada en contextos singulares específicos, forjada por relaciones humanas complejas y por aprender como una transformación de procesos constantes.

La obra está estructurada en seis capítulos que abordan las diferentes dimensiones constitutivas de la docencia contemporánea. El primer capítulo centra su interés en la identidad docente y el papel de las emociones en la práctica misma, analizando cómo las vivencias personales y profesionales inciden en la forma en que los docentes se comportan en el sistema educativo. El segundo capítulo hace referencia a la investigación educativa como experiencia personal y profesional, reivindicando la necesidad de la reflexión crítica y de la producción del conocimiento desde la práctica educativa.

El tercer capítulo se centra en las realidades del aula desde el punto de vista social y se pregunta por las desigualdades que la propia práctica educativa genera e incide en el contexto en el que se desarrolla, dicho de otra forma, aborda la pregunta sobre cómo se producen y alimentan las propias desigualdades educativas y los problemas en la práctica de los docentes. Se analiza el peso de las condiciones estructurales en términos del acceso al conocimiento y de las oportunidades de aprendizaje del alumnado. Por otra parte, el cuarto capítulo hace referencia a las transformaciones educativas, que nacen a raíz de los cambios sociales y tecnológicos, que impulsan la innovación en la práctica docente pero que, a su vez, deben convivir con el sentido humanista de la docencia.

En el penúltimo capítulo, el quinto, se da cuenta del papel del docente en contextos de cambio y las tensiones que emergen entre las demandas institucionales, las políticas educativas y las realidades del aula. Por último, el capítulo seis mira de manera prospectiva y reflexiona sobre el futuro de la profesión, las dificultades y las

oportunidades educativas de las próximas décadas, y el legado que pueden construir los educadores a partir de su práctica.

En su conjunto, Entre aulas y silencios intenta ofrecer una mirada integral acerca de la docencia actual, pero también de su dificultad y su valor social. Se afirma que la educación sigue siendo uno de los cimientos básicos para el desarrollo humano y la transformación de sociedades. Entender las experiencias, las tensiones y las reflexiones que surgen en el mundo docente es un camino necesario para construir sistemas educativos más humanos, más inclusivos y con más sentido.

Este libro, por lo tanto, no solo incita a analizar la educación desde una perspectiva académica, sino que también nos anima a escuchar las voces de quienes a diario habitan las aulas. Porque el espacio, en el que se cruzan palabras y silencios, contiene gran parte de lo que se entiende por docencia, una actividad que, a pesar de sus dificultades, sigue siendo una de las prácticas más importantes en cuanto a compromiso con el saber, la sociedad y el futuro.

Índice

01

Capítulo 1. El viaje docente: identidad y emoción11

- El desgaste que no se evalúa.....12
 - Vocación, presión y autoexigencia19
 - Enseñar mientras se resiste.....22
 - Conclusión.....27
-

02

Capítulo 2. La investigación como experiencia personal29

- Cuando la experiencia se vuelve pregunta de investigación31
 - El investigador como sujeto situado35
 - Narrar para comprender.....39
 - Conclusión.....44
-

03

Capítulo 3. Aulas reales en un mundo desigual47

- Lo que no muestran las estadísticas.....49
- Tecnología: oportunidad o nueva brecha.....52
- Educar en la incertidumbre56
- Conclusión60

04

Capítulo 4. Transformaciones en la enseñanza.....63

- El futuro emocional del docente64
 - Inteligencia artificial y humanidad educativa73
 - Educar como acto de esperanza82
 - Conclusión.....90
-

05

Capítulo 5. El docente en contextos de cambio93

- Enseñar cuando todo cambia.....94
 - Resiliencia y renovación profesional.....104
 - Innovación educativa y práctica reflexiva110
 - Conclusión.....114
-

06

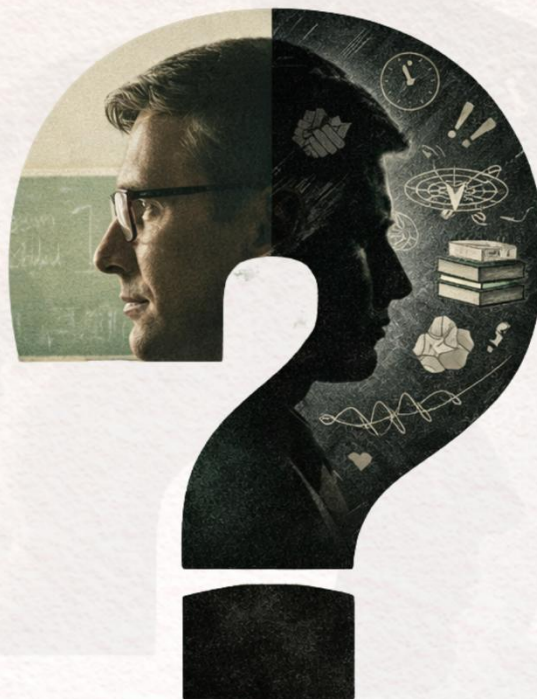
Capítulo 6. Mirada prospectiva y legado docente.....117

- Legado emocional y profesional.....119
 - Construcción de conocimiento colectivo.....125
 - Visión de futuro para la educación.....132
 - Conclusión.....140
-

Epílogo reflexivo141

Bibliografía144

CAPÍTULO 1



EL VIAJE DOCENTE: IDENTIDAD Y EMOCIÓN



Capítulo 1. El viaje docente: identidad y emoción

Existe un momento, casi siempre silencioso, en el que el docente se pregunta cuánto de sí mismo queda al final de la jornada. No es una pregunta formulada en voz alta ni registrada en ningún informe institucional. Aparece, más bien, en la forma del cansancio que no se va, en la irritación que sorprende, en el deseo de callar aquello que no encuentra lugar para ser dicho, por ello, este capítulo nace de ese momento.

Hablar del recorrido del profesorado no se traduce en la representación de un trayecto lineal e idealizado. No se trata, por tanto, más que de introducirse en un transitar de lo irregular, de lo tenso entre identidad y exigencia, entre vocación y agotamiento, entre compromiso y resistencia, la enseñanza no es sólo una práctica profesional; es una práctica profundamente emocional, atravesada por una serie de expectativas, demandas institucionales y conflictos que rara vez se reconocen como parte del trabajo educativo.

En primer lugar, como bien se deduce de la psicología educativa, la figura del profesor en este capítulo no aparece, por lo tanto, como alguien con defectos ni como un modelo a seguir particularmente desinteresado, sino como quien establece relaciones, regula las emociones y, en ocasiones, crea significado en situaciones adversas. Mediante relatos simbólicos y reflexivos se intenta promover la conciencia del agotamiento emocional como fenómeno normalizado y, en gran medida ignorado.

Este primer componente del libro tiene la intención de situar al lector en el centro de la experiencia emocional de la práctica docente actual: allí donde el cansancio no siempre se mide, donde la vocación se tensa y donde la enseñanza se ejerce, incluso cuando ello significa resistir.

El desgaste que no se evalúa

Relato simbólico y análisis del agotamiento emocional docente desde la psicología educativa

El aula permanece en silencio durante un momento antes de que la lección inicie. El docente repasa mentalmente lo que debe decir, cuál es su objetivo, cuáles son las cosas que no puede olvidar. En el exterior sigue el sonoro funcionamiento institucional: plazos, informes, reuniones, expectativas. En el interior, hay algo más sutil que ocurre, que no se ve, que no se anota, que no se califica, el resultado de muchas jornadas de trabajo que se han mantenido en el tiempo.

Este tipo de desgaste no aparece en las métricas educativas, no se puede encontrar en las planificaciones, no se puede encontrar en los resultados. Se puede observar en la voz que se quiebra, en la paciencia que se va acortando, en la dificultad de engancharse emocionalmente con aquello que antes podía llevar a movilizarla; es un cansancio que no solo responde a la cantidad de trabajo, sino que responde a la carga emocional que implica enseñar continuamente.

Desde la psicología educativa podemos entender el agotamiento emocional docente como un proceso de carácter progresivo que se va construyendo a partir de la cotidianidad en la interacción con los estudiantes, los colegas, las familias y las instituciones (Freudenberger, 1974). El hecho de enseñar no solo impone adquirir conocimientos de disciplinas y estrategias pedagógicas; enseñar a la vez exige disponibilidad afectiva, regulación afectiva y una continua vinculación que difícilmente puede ser reconocida como esfuerzo psíquico, de manera que la comunicación puede ser entendida como una forma que se produce en el aula por un proceso de construcción de un sentido compartido.

A su vez, otra característica singular de las dimensiones de la tarea de enseñar, a diferencia de otras profesiones, es que la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje y la toma de decisiones se llevan a cabo en un espacio donde se producen relaciones de forma intensa; cada día, se incorporan el escuchar, el dar protección, el responder, el mediar conflictos, el soportar climas emocionales de mayor y menor intensidad.

Este compromiso se lo confía bajo la experiencia y prueba suficiente de que las condiciones no soportan un trabajo de conciliación y de reconocimiento de la tarea diaria del docente, acaban generando, más allá de que los grupos consigan sus metas, una fatiga que a menudo no se expresa de forma explícita en malestares, sino más bien en el silencio.

El desgaste que no se valora no es poco, implica aquello que creemos que se entiende: la empatía, la paciencia, la vocación. Lo que se espera del docente es que siempre pueda, siempre esté a disposición, siempre llegue y encuentre la solución. Y si no, se suele ver el problema como una clave individual: falta de motivación, resistencia al cambio, debilidad emocional y no como el resultado de un sistema que deposita en la persona una cantidad de deberes que superan lo pedagógico (Maslach & Leiter, 2022).

El agotamiento emocional no aparece de forma repentina. Se instala lentamente, normalizándose. El maestro se convierte en alguien que convive con él, lo minimiza, lo hace parecer que tiene sentido: «Es parte del trabajo», «estamos todos cansados, hay que seguir». Ya en este momento, el silencio se vuelve una estrategia de supervivencia. Callar el cansancio hace que se pueda continuar, pero, al mismo tiempo, invisibiliza el problema.

Dada una posición psicológica inofensiva, es crucial entender que ese desgaste no se define como un fallo personal. Es una de las tantas respuestas humanas que se tienen ante contextos de alta demanda emocional y baja reciprocidad simbólica. Es posible identificar que, ante escaso reconocimiento, con condiciones laborales de precariedad y exigencias elevadas, el equilibrio emocional se resiente.

El aula se torna en el lugar donde el involucrarse emocionalmente se encuentra con el agotamiento y el compromiso con la frustración. El maestro sigue enseñando, incluso aunque ello suponga sostener su estar a un punto de llegar a un estado de cansancio crónico, el desgaste que jamás se mide, pero que deja huellas profundas sobre la identidad profesional y la experiencia subjetiva de la enseñanza.

Reconocer dicho desgaste no significa en absoluto demostrar debilidad; es más bien el gesto, también honesto pedagógicamente, que se realiza cuando ya se lo ha nombrado; y el primer paso de asumir que la calidad educativa no puede ni debe distanciarse del bienestar emocional de quien enseña. Mientras el desgaste siga siendo invisible, seguirá acumulándose en silencio, acompañando cada jornada como una carga que nadie pidió, pero que muchos aprenden a llevar.

La rutina académica, con la práctica de la repetición de horarios, de contenidos y de exigencias contribuye a la normalización de situaciones de cansancio que, en otros contextos laborales, podrían ser suficientes para que se planteen unos cambios importantes en las condiciones de trabajo. En este ámbito, el cansancio normalizado se

aplica como sinónimo de condiciones de compromiso profesional, como una especie de prueba tácita de responsabilidad profesional. Todo este proceso descrito puede ser entendido como otra forma de adaptación emocional.

En el fondo, el docente aprende a vivir con la sobrecarga emocional, a acomodar sus expectativas y a ir reduciendo progresivamente el espacio destinado al autocuidado, no porque desconozca la importancia de vigilarse a sí mismo, sino porque, al final, las condiciones reales de trabajo no siempre permiten desarrollar una serie de prácticas de cuidado.

En medio de planificaciones, evaluaciones, encuentros, la atención a las distintas expectativas ocurre en un tiempo personal limitado y la gestión de la energía emocional, se nota como un recurso cada vez más escaso que se va diluyendo.

Asimismo, el problema no radica solamente en la cantidad de tareas, sino en las características de las mismas. Enseñar supone implicarse con historias de vida, con dificultades de aprendizaje, con conflictos familiares, con realidades sociales difíciles. El docente se constituye, muchas veces sin haber sido formado para ello, en mediador emocional, en orientador informal, en sostén emocional. La diversidad de funciones aumenta la cantidad de desgaste, la sensación de agotamiento y de deterioro de los docentes se vuelve silenciosa cuando no es asumida por el equipo docente e institucionalmente acompañada.

A diferencia del cansancio físico, el agotamiento emocional no siempre se expresa en términos evidentes. Puede materializarse en forma de apatía, irritabilidad, distancia afectiva, pérdida de sentido, etc. Con ello, el maestro sigue cumpliendo las funciones docentes desde una posición de menor implicación subjetiva. Este fenómeno, en los modelos psicológicos, se entiende como despersonalización, pero no debe etiquetarlo como falta de vocación, sino como un mecanismo defensivo en respuesta a la sobreexigencia emocional extendida en el tiempo (Rogers, 1995).

El aula, en este contexto, se convierte en un lugar incierto. Por una parte, continúa siendo un espacio de encuentro, de aprendizaje y de vínculo; por otra, se transforma en un sitio donde el docente debe gestionar sus emociones para no sobrepasar el umbral del desbordamiento. Aquella forma autorregulatoria, la cual se expresa rara vez, se encuentra muy presente tras la saturación emocional no contabilizada.

Las políticas educativas y los tipos de evaluación giran en torno a lo evidentemente medible (rendimiento, cumplimiento, etc.), donde las variaciones en el bienestar emocional del docente generalmente no tienen cabida. Pero esto no es un dato menor. Si no se valora como un punto importante el desgaste emocional y queda fuera de la cuestión institucional, se proyecta hacia lo privado del docente, reforzando la idea de que se trata de un problema propio, individual.

La invisibilidad del desgaste emocional tiene implicaciones intensas. En el momento en el que no se nombra ni se valida el cansancio, este se va haciendo propio. El docente empieza a preguntarse sobre sí mismo y acerca de su capacidad, su compromiso, su idoneidad. Se termina preguntando por la subjetividad profesional sin cuestionar las condiciones estructurales en las que se genera el desgaste. Al hacer este desplazamiento se contribuye a la culpa y a la autoexigencia extrema, lo que cierra un círculo de cansancio muy difícil de romper.

Desde una mirada educativa humana, es imprescindible considerar que la enseñanza es una práctica emocionalmente desgastante. No por ello se propone romantizar el sufrimiento del educador, ni tampoco se quiere legitimar condiciones precarias, sino que el bienestar emocional sea una de las formas de calidad educativa que el profesorado puede construir, pues aún cansado no deja de enseñar, pero afecta tanto a su propia práctica como a los procesos educativos que sostiene.

El relato simbólico del docente cansado no es la excepción, sino una insignia de experiencia compartida. En pasillos, en el salón de profesores, en los silencios antes de empezar la clase, se reproduce una misma sensación: la de estar sosteniendo más de lo que se puede nombrar. Esa invisibilidad es la que sostiene la institución y permite seguir creando, aun cuando no siempre se tengan suficientes medios.

Por tanto, nombrar el desgaste como algo que no se percibe es, en sí mismo, una decisión política y pedagógica. Esto indica la importancia de aceptar que la educación no es funcional si solo se basa en la tabulación de currículos o en la aplicación de una metodología invariable, sino que se expresa, por el contrario, gracias a la activación de la dimensión emocional de las personas que saben que, cada día, interactúan (Espinoza-Llanos & Castillo-Román, 2025).

De la misma manera, hacer notar que la tarea de los profesores no puede seguir impune; el desgaste no se extiende solamente al cansancio de las personas que son los educadores,

sino que, a su vez, se desliza lentamente en la construcción del acto educativo. Nuevamente, en este contexto, la psicología educativa puede ser uno de los recursos para tener presente: el bienestar de los educadores no debe ser considerado como el complemento de cualquier iniciativa educativa que busque forjarse en el tiempo, sino que se sitúa, en el centro mismo de estas iniciativas. La localización del desgaste emocional en el contexto del análisis educativo facilita la creación de espacios de reflexión, cuidados y transformación institucionales. Por el contrario, el silencio sigue siendo la respuesta habitual frente a un desgaste acumulado día a día, que no es evaluado ni juzgado.

El deterioro no analizado no se extinguirá: se constituye, se amplifica y se modifica. La explicación de este fenómeno es el primer paso para fomentar una reflexión acerca de la docencia que contemple expresamente su dimensión emocional. De igual forma, la continuidad y la permanencia de la presión sensitiva que vive el quehacer de la profesión docente tienen su origen en una cultura profesional en la que se ha llegado a poner en su punto más alto el sacrificio en perjuicio de cualquier experiencia de autocuidado.

Este proceso educativo, la propia enseñanza y la conducción del aula conllevan un compromiso, una paciencia incondicional y una capacidad para mantenerse estable en situaciones críticas. Aunque existe una narración histórica muy optimista, también ha servido para una normalización del desgaste emocional que persigue la dedicación pedagógica, desviando así el debate respecto a las responsabilidades institucionales o de la sociedad en su conjunto en cuanto a la atención al bienestar de los docentes.

La capacidad para enseñar no se solidifica a base de un cúmulo de cansancio, sino que se basa en un equilibrio entre la exigencia y el apoyo. Cuando el sistema educativo necesita que haya un movimiento incesante al tiempo que demanda recursos emocionales y organizativos que no aporta, aparecen las tensiones que terminan por alcanzar la identidad profesional.

El docente se siente en estado de desfase entre el ideal que anhela poder desempeñar y el ideal que realmente constituye, una dibujada distancia que se deja sentir como una fatiga crónica y una pérdida de sentido. Ese cansancio no reconocido afecta a la manera que tiene el propio docente de reconocerse en la institución.

La falta de reconocimiento emocional, del que no se entiende como un aplauso por un trabajo bien hecho sino como un reconocimiento del trabajo emocional que representa tener que aprender, está en el origen de la sensación de invisibilidad.

El trabajo se ha llevado a cabo, la elaboración del producto ha sido concluida y se ha presentado el resultado; no obstante, la experiencia subjetiva no se ve reflejada en la narración instituida. Ante la escasez de un significado claro en su trabajo, el docente inicia su labor en profundidad, sin prever que el agotamiento que siente acontezca en saber verdaderamente, al instante en que el agobio emocional se transforma en lo habitual hasta un límite en el que el corto plazo facilita la continuidad del trabajo.

A largo plazo, lleva a la escasez de motivación, a una pobre relación pedagógica, a un deterioro en la satisfacción profesional. El riesgo no es únicamente el abandono de la docencia, sino la permanencia en ella desde un lugar de ruina silenciosa, donde enseñar se convierte en una obligación sostenida más por inercia que por convicción.

Reconocer este deterioro implica revisar las formas adecuadas de concebir la calidad de la educación. No sirve, por tanto, exigir innovación o compromiso o requerir actualizaciones a las prácticas y convenciones pedagógicas, si previamente no se han puesto de manifiesto las condiciones donde las exigencias subyacen (Auris et al., 2025).

Una perspectiva integradora debe abordar este aspecto formativo y pedagógico (la enseñanza es, al mismo tiempo, práctica cognitiva, social y emocional) y si no se tiene en cuenta o si se silencia u omite cualquier elemento de las dimensiones con las que se conforma la propuesta didáctica, entonces se estaría ante un peligro, el de una mala comprensión del fenómeno educativo.

El relato simbólico del docente cansado no es un intento de victimizarse, ni de idealizarse, sino de hacer visible. El hecho de poner palabras a lo que se calla hace girar la mirada del individuo hacia el entramado institucional y social que hace posible la presencia de la experiencia. Solo así, desde el reconocimiento de tal situación se puede plantear estrategias de cuidado, de acompañamiento y de transformación que no sólo reduzcan la capacidad individual de resistencia.

Cerrar esta primera parte implica aceptar un indicador fundamental: el desgaste emocional del profesorado no es un inconveniente privado, ni tampoco una carencia personal, sino que es un fenómeno educativo que debe ser capaz de ser pensado, discutido y atendido. Seguirá constituyéndose como invisibilidad en la medida en que permanezca, en la sombra, constituyéndose como realidad para la construcción de identidades y de prácticas, alejada de ser nombrada.

Este primer trayecto ha dejado una fuerte huella: la docencia es, sin duda, un proceso cuyo desgaste, aunque no siempre es objeto de medición, afecta notablemente a los autores de la rutina del día a día de la educación. Tener en cuenta esa situación no resuelve del modo más inmediato el problema, pero sí permite dar cabida a una reflexión. A partir de este momento, el análisis se encamina hacia la otra tensión que se encuentra en la misma esencia de la docencia actual, la que se establece entre la vocación, la presión y la autoexigencia.

Vocación, presión y autoexigencia

Narrativas docentes en diálogo con la pedagogía crítica y la humanización de la enseñanza

La vocación docente ha sido históricamente presentada como el núcleo identitario de la profesión. En discursos institucionales, sociales y formativos, aparece asociada al compromiso, al sentido y a la entrega. Enseñar, desde esta mirada, no es solo un trabajo, sino una forma de estar en el mundo, una elección que se sostiene incluso cuando las condiciones son adversas. No obstante, en esta imagen idealizada de la vocación se manifiesta una profunda tensión en lo que supondría dar sentido a la enseñanza, que, en ciertas circunstancias, puede incluso transformarse en una fuente de agobio o agotamiento emocional.

Desde las aportaciones de la psicología de la educación, la vocación nunca se explicaría solamente como una motivación o inclinación personal, sino que es también una construcción social, marcada por expectativas, mandatos y relatos a partir de los cuales se articula la identidad de un docente (Freire P., 2014). A quienes tienen vocación se les prepara para adaptarse, resistir, entender y sostener, incluso cuando los recursos son escasos y las demandas van en aumento; en la tradición de la enseñanza de la que forman parte, la vocación queda así lejos de ser simplemente una fuente de sentido para los docentes, sino que es una exigencia implícita.

No toda esta exigencia es del entorno, de hecho, suele ser la principal temática que discuten docentes y profesorado, la que más a menudo viven en soledad, dado que en muchas ocasiones la amenaza más evidente se sitúa en el plano subjetivo cuando el docente interioriza expectativas sociales y profesionales que son percibidas operando incluso sin la supervisión de una figura externa. Como indican Vega Rodríguez y Vizcaíno Escobar (2023), el profesor se evalúa a sí mismo de manera constante, revisa sus decisiones, anticipa juicios y se compara con otros. La autoexigencia aparece entonces como una forma de control silencioso que no necesita vigilancia externa para sostenerse.

En el contexto de sociedades determinadas por la lógica del rendimiento, esta dinámica se intensifica. El valor del sujeto se mide por su productividad, su capacidad de respuesta y su disponibilidad permanente. La enseñanza no escapa a esta lógica. Espera innovación,

actualización, compromiso emocional y, sobre todo, resultados. El descanso genera culpa; poner límites se traduce en poca entrega. La atracción en esta lógica sólo sirve como justificación simbólica para mantener en el tiempo una demanda cada vez más alta.

Se puede apreciar claramente esta tensión a partir de las historias de aprendizaje; a menudo parece que continuamente se está en deuda en relación a los estudiantes, a la institución, a su propia idea de lo que significa ser un "buen profesor". Esta deuda simbólica alimenta la autoexigencia y dificulta reconocer los propios límites. El problema no es la falta de vocación, sino su utilización como mecanismo compensatorio frente a carencias estructurales del sistema educativo.

La culpa ocupa aquí un lugar central. El docente siente que debe poder con todo, que no tiene derecho a cansarse, que su malestar debe quedar en segundo plano frente a las necesidades de los otros. Esta culpa no surge de una falla moral, sino de una trama discursiva que asocia la buena docencia con la entrega total. La consecuencia es una relación conflictiva con el límite y una dificultad creciente para legitimar el propio cuidado.

Esta dinámica puede comprenderse como una tensión constante entre regulación emocional y desgaste. Enseñar implica gestionar emociones propias y ajenas de manera permanente. Si este estatus de liderazgo se forma en situaciones de alta exigencia y escasa ayuda social, el docente procura reducir la fatiga, posponer el malestar mientras mantiene la aspiración de control. La supresión emocional permite continuar, pero no equilibra el desgaste; lo que hace es acumularlo. Con el tiempo, la presión se manifiesta en el maestro con síntomas de fatiga crónica, irritabilidad, pérdida de interés, desánimo y desapego.

El maestro continúa enseñando desde un lugar cada vez más frágil. La campana, que inicialmente actuaba como soporte, comienza a ceder. No porque pierda el significado, sino porque no puede encontrar las condiciones para mantenerse sanamente. Desde esta mirada, El-Sahili (2010) nos permite problematizar esta naturalización del sacrificio. No puede pensarse la educación por separado de las condiciones sociales, políticas, económicas que la limitan. La autoexigencia no se ve únicamente como una característica o una propiedad particular, sino que también es una concepción vinculada a un sistema que concibe la profesión como una correspondiente responsabilidad estructural. Recuperar esta mirada permite volver a concebir la problemática del docente no como signo de un fracaso personal, sino como un hecho colectivo.

Poner en humanización la enseñanza permite mirar de otro modo al docente como un recurso potencialmente limitado y hacer ver que el cuidado de las emociones no es sólo una cuestión privada, ni un extra opcional, sino que es una de las condiciones que debe estar presente para garantizar que la práctica docente sea posible.

La vocación entendida desde la ética del cuidado no puede ser vivida como un sacrificio permanente, sino desde el compromiso constante con circunstancias dignas para la enseñanza. Instruir con humanidad también equivale a permitirse límites, permitir la fragilidad e incluir la pausa. La vocación no se la rechaza al declinar el deber como docentes, sino que se la redistribuye.

La responsabilidad de cuidar la educación no puede ser asumida únicamente por el poder individual que cada docente exterioriza, sino que requiere de estructuras que lo acompañen, lo reconozcan y le den alimento. Si estas condiciones no son accesibles, entonces la convocatoria se convierte en una carga y la autoexigencia se fortalece como única forma de sostener la tarea entre manos.

La tensión que enfrenta vocación, presión y autoexigencia plantea una cuestión que no puede resolverse sólo desde el cuestionamiento del sujeto. El malestar del docente no es sólo psicológico, sino que es social. Entender esto exige poder realizar el movimiento de ampliar la visión puesta en los contextos habituales para enseñar, las condiciones en las que se trabaja y las desigualdades que afectan las experiencias educativas de este cotidiano. Allí, donde el escenario es mucho más amplio, la docencia continúa no sólo como profesión sino también como forma de resistencia permanente.

Enseñar mientras se resiste

Reflexión social sobre el rol docente en contextos de incertidumbre y precariedad

La enseñanza llevada a cabo en unas condiciones caracterizadas por la precariedad no se debe entender como una anomalía en el actual contexto de la práctica docente, sino que debe interpretarse como una característica cada vez más común. La propia realidad de la enseñanza está constantemente cargada de incertidumbre laboral, institucional, económica, social, etc.

El docente no se limita a transmitir conocimientos, sino que transmite estos conocimientos en unas circunstancias en las que las normas están en constante movimiento, los recursos son limitados y la previsión de futuro presenta un carácter incierto. Como consecuencia, la enseñanza se transforma en una práctica que combina la dedicación con la práctica diaria de la resiliencia.

Cuando se habla de precariedad, no sólo se hace referencia a la falta de infraestructuras o a la falta de medios, sino que esta se ha instalado también en el aula en forma de políticas educativas que cambian constantemente, de trámites meticulosos, de falta de articulación de un sistema alternativo, de demandas institucionales cada vez más alejadas de las condiciones para darles cumplimiento. El docente aprende a hacer su trabajo en este contexto, desarrollando estrategias que le permiten sostener la práctica pero que también tienen un alto coste emocional.

La inseguridad social sólo agrava el proceso. Vivir en sociedades marcadas por crisis cíclicas, por desigualdades estructurales, por cambios sociales acelerados se traduce también dentro de las aulas (Casassus, 2003). La institución recibe, con las demandas académicas, los problemas sociales que entran en el aula, como hambre, violencia, problemas familiares, migraciones o incluso abandono educativo, porque el docente que enseña no sólo enseña: sostiene, escucha, interviene y acompaña, muchas veces sin formación específica, sin interdisciplina, sin que estas prácticas sean reconocidas por la institución de forma explícita.

Por eso, la resistencia docente no tiene por qué ser extraordinaria ni hostil. No necesariamente toma la forma de manifestaciones o de intervenciones públicas, sino que muchas veces pasa inadvertida en pequeños gestos tenaces, en sostener la clase a pesar

del cansancio, en modificar contenidos, en adaptarlos a condiciones de complejidad, en mantener el vínculo pedagógico cada vez que parece que lo que hay alrededor tiende a quebrarse. Enseñar, en estos contextos, es resistir al abandono, a la indiferencia y a la naturalización de la desigualdad.

Sin embargo, esta “tenacidad” no está exenta de ambigüedades. Resistir puede significar sostener, pero también normalizar condiciones injustas. El riesgo es que la capacidad de adaptación del docente sea utilizada por el sistema como justificación para no transformar las estructuras que generan precariedad. La resiliencia, cuando se convierte en exigencia permanente, deja de ser una fortaleza y se transforma en una carga.

Desde una lectura social crítica, resulta fundamental problematizar esta lógica. No se trata de cuestionar el compromiso docente, sino de interrogar las condiciones que hacen de la resistencia una necesidad constante. Cuando enseñar implica resistir de manera continua, el límite entre vocación y desgaste se vuelve difuso. El educador insiste en su esfuerzo vital, aunque este esfuerzo emocional no es muy a menudo aceptado como tal. Así, Navas (2016) señala que la desigualdad social incide en esta vivencia; no todos los escenarios educativos se dan en condiciones de adversidad similares, y no todos los educadores tienen acceso a los mismos recursos para hacer frente a éstas.

Enseñar en contextos de empobrecimiento significa tener que hacer frente a déficits acumulativos más allá del ámbito exclusivamente pedagógico. Así, la institución se convierte en uno de los pocos sitios de estabilidad; el profesorado gira hacia un rol que va mucho más allá de sus funciones profesionales.

Tan sólo la enseñanza es uno de los pocos espacios que hacen posible la imaginación de la esperanza en ciclos de no realización. Esta esperanza no puede ser asumida como inocente ni abstracta, sino que se convierte en un compromiso diario por la búsqueda del conocimiento, del otro y del respeto a la dignidad. Por consiguiente, enseñar en un contexto de resistencia es llevar a cabo este compromiso de forma persistente a pesar de que existe la conciencia de que el momento de los resultados no siempre será inmediato ni tendrá garantías de hacer visible lo ya realizado.

Pero ninguna congoja es viable si sólo se plantea desde la forma individual. Pensar en la enseñanza desde la resistencia es también pensar en redes de apoyo, políticas de cuidado y condiciones laborales dignas, como acota Freire en relación a la Pedagogía del oprimido (Rico, 2022). La resistencia personal, aunque parezca pertinaz, se convierte a

la larga en devaluada, si no se manifiesta como una resistencia colectiva. Así, humanizar la experiencia docente es entender que la enseñanza precaria no se debe sustentar únicamente en los sacrificios de quien enseña.

Se debe reconocer que la experiencia educativa es, en muchas ocasiones, incierta, que está llena de trabajo y de resistencia silenciosa. La identidad, la emoción y el contexto son inseparables. La enseñanza no es sólo educar; hay un entorno social lleno de tensiones, de diversas formas de sentir. Examinarlo no significa desvalorizar el proceso, sino todo lo contrario: lo mejora.

En muchos contextos educativos, la precariedad no se vive como una crisis puntual, sino como un estado permanente. La incertidumbre deja de ser excepcional y se convierte en el marco habitual desde el cual se enseña. Planificar a largo plazo resulta difícil cuando las condiciones cambian constantemente, cuando los recursos no están garantizados y cuando las políticas educativas se redefinen sin considerar las realidades concretas del aula.

Bajo este contexto, el profesor tiene que aprender a enseñar en un corto espacio de tiempo, a improvisar y a sostener lo que hay. Este modo de enseñar es el que implica una flexibilidad permanente que, aunque puede ser leída como adaptabilidad, también a la vez es característica del desgaste acumulativo.

Pero esta flexibilidad constante tampoco proporciona la estabilidad necesaria para edificar proyectos educativos de duración, algo que empuja al profesorado a tener que iniciar un nuevo comienzo, a reaprender expectativas, a reajustar estrategias y a trasladar su identidad profesional a un entorno poco seguro. Enseñar resistencia no corresponde en este sentido a un gesto heroico ni tampoco a una voluntad de resistencia; normalmente es una reacción cotidiana ante la escasez de alternativas.

Todo esto implica y significa no marcharse cuando las circunstancias lo obligan a rendirse; es también seguir enseñando cuando la visibilidad es insuficiente y el cansancio es profundo; es construir el sentido de esa resistencia en el silencio, lejos de los discursos oficialistas; es ser persistente en la práctica para llegar a seguir ocupando un espacio pedagógico incluso en el conflicto.

La enseñanza es un proceso de tenacidad en el que hay que ir gestionando y reconociendo en todo momento las vulnerabilidades en torno a aquello que se quiere o se puede intentar

para ofrecer. El docente se encuentra en la encrucijada de un compromiso y una frustración, la conciencia de las estructuras que limitan y la necesidad de evitar desigualdades en el aula. Esa tensión modifica el sentido particular que atraviesa la identidad del docente, pero también recorre la experiencia de su práctica profesional.

En contextos de desigualdad social, las aulas se transforman en un lugar de protección contra la exclusión, la violencia o la pobreza y en este sentido, el papel del educador va más allá de la transmisión de contenidos, implica llevar a cabo múltiples roles y asumir responsabilidades que se encuentran íntimamente ligadas a la vida de las personas, acompañarlas en trayectorias vulnerables, alentar la motivación, facilitar la construcción del interés y proporcionar espacios de escucha, volviéndose aspectos tan relevantes como la transmisión de contenidos académicos.

Aunque pueda parecer necesaria, la expansión de este rol en los docentes potencia la carga emocional a la que se enfrentan. La necesidad imperiosa de dar voz a desigualdades estructurales que no aparecen en el aula y de seguir con la enseñanza como si estas no formaran parte de la propia enseñanza genera un malestar que va surgiendo de manera progresiva. En este sentido, la corrección no es, necesariamente, una manifestación de la fortaleza. En numerosas ocasiones, implica la habilidad para asumir la fragilidad.

No obstante, el énfasis en las relaciones entre las personas, la atención hacia el bienestar del otro y el compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje son formas de resistencia que no son legibles a partir de indicadores, pero que sostienen, de modo básico, la práctica de la educación. Estas acciones no erradican la desigualdad, pero la cuestionan, y enfatizan que la educación no puede reducirse a solo reproducción de contenidos.

Ahora bien, es preciso avanzar hacia una crítica del abandono bajo la perspectiva del relato educativo. Si la eficacia acaba constituyendo la única opción viable, entonces corre el riesgo de naturalizar la precariedad. La capacidad que tienen los docentes de mantener su labor bajo condiciones adversas no puede tomarse como atenuante de la falta de inversión, apoyo o transformación estructural. La resistencia, sin unas condiciones adecuadas de cuidado, termina en el cansancio.

Por lo que supone entender la enseñanza desde este espacio de fortaleza, debemos pensar en doble dirección. Por un lado, hay que saber visibilizar y saber valorar la capacidad de los educadores para lograr mantener la enseñanza en espacios de gran complejidad. Por

otro lado, hay que tratar de ver las condiciones que generan la necesidad de una resistencia continua.

Humanizar la educación no es idealizar el sacrificio: es saber, es establecer y permitir las condiciones que aseguren que el acto mismo de enseñar no deba soportar la resistencia de forma permanente. En este sentido, comprender que la identidad del docente no tiene por qué ser siempre consistente, sino que debe definirse como identidad en conflicto, no como identidad estable, sino que se reconfigura constantemente en su relación con las condiciones sociales y emocionales de su trabajo; el docente no enseña solo desde su saber, sino desde su experiencia y a nivel profesional también atravesada por la incertidumbre, el desgaste y, al mismo tiempo, por la persistencia de un sentido que se niega a desaparecer.

Conclusión

El viaje docente que recorre este primer capítulo no sigue un trayecto lineal ni previsible. Se mueve entre la entrega y el cansancio, entre la vocación y la presión, entre la enseñanza y la resistencia. Identidad y emoción aparecen entrelazadas como dimensiones inseparables de la experiencia docente contemporánea. Enseñar es mucho más que una forma de profesión, es la forma de vivir el ámbito educativo de modo corporal, mental y emocional.

La falta de una evaluación acerca del agotamiento producido, la autoexigencia, normalizada, la resistencia callada introducen un determinado marco donde el malestar docente no es sólo un problema de la persona.

Es el efecto de unas condiciones estructurales, de unos discursos dominantes y de unas expectativas sociales que hacen soportar al docente una carga que se encuentra completamente fuera de su dominio pedagógico. Conviene reconocer que esto no deformará al docente; de hecho, le restituye su humanidad.

Este capítulo no pretende ofrecer respuestas definitivas, ni dar soluciones conclusivas, sino plantear preguntas, evidenciar tensiones y nombrar aquello que con frecuencia se queda oculto tras la experiencia cotidiana de la enseñanza: dar voz al cansancio, a la presión, a la resistencia permitiendo sustituir culpa por reflexión.

El camino del docente sigue. Y en este trayecto, la reflexión llega a una nueva instancia, a otro ámbito importante, como es el de la investigación en forma de vivencia personal, no sólo pensada como un requerimiento académico, sino como una forma de comprender, contar y reinterpretar la práctica docente. Si enseñar implica exponerse emocionalmente, investigar puede convertirse en una manera de recuperar sentido, de comprender el propio recorrido y de transformar la experiencia en conocimiento compartido

CAPÍTULO 2



LA INVESTIGACIÓN COMO EXPERIENCIA PERSONAL



Capítulo 2. La investigación como experiencia personal

En la vida docente, la investigación suele aparecer tardíamente. No nace, en la mayoría de los casos, como una vocación temprana ni como un gesto espontáneo de curiosidad intelectual, sino como una exigencia institucional que se instala cuando la práctica ya ha dejado huellas: cansancio acumulado, preguntas sin respuesta, tensiones entre lo que se enseña y lo que realmente sucede en el aula. Investigar, entonces, no se inscribe como una elección libre, sino como una demanda que interpela al docente desde afuera, desde normativas, evaluaciones, acreditaciones o trayectorias académicas esperadas. Sin embargo, en ese ingreso forzado se abre, paradójicamente, una posibilidad distinta: la de transformar la obligación en experiencia, y la técnica en lenguaje para nombrar lo vivido.

Este capítulo se sitúa precisamente en ese desplazamiento. No habla la investigación como proceso, método o correspondiente generación de datos numéricos, sino que se percibe como una vivencia personal que tiene el docente al asumir, por lo que su ejercicio se ve en la necesidad de reflexionar con más detenimiento, revisar sus actos, poner a prueba sus creencias, enfrentarse al malestar que provoca la incertidumbre. De este modo, investigar no es reunir evidencia, sino que es la búsqueda de las preguntas; no es validar, sino que es para entender; no es cerrar, sino que es para abrir significados allí donde el malestar, la rutina o el desánimo habían comenzado a cerrarlos.

A diferencia del capítulo anterior, que propone la construcción de la identidad docente y sus tensiones emocionales, en este apartado la mirada se dirige hacia un aspecto muy concreto: el investigar como medio para reflexionar sobre la experiencia. La investigación se construye como un momento de reflexión que no separa el sujeto que conoce del sujeto que enseña, ni la experiencia subjetiva del contexto social que la determina. Por lo tanto, la investigación no supone una derivación hacia lo académico,

sino que simboliza el regreso a la situación de aula, mediado por el lenguaje, la escritura y la reflexión continua.

La educación contemporánea se realiza en contextos de alta exigencia emocional y simbólica. La figura del educador se ve demandada a tener que responder, adaptarse, innovar, evaluar, orientar y conseguir resultados, a menudo sin espacios suficientes que le permitan comprender el sentido que tienen las experiencias que surgen en su subjetividad. La investigación puede acabar por convertirse en un espacio de reflexión, en un contexto en el que la acción se convierte en un proceso de pensamiento y desde donde el interior puede acabar por recontextualizarse de un diagnóstico individual a un interrogarse situado en un contexto más amplio. La investigación no es, pues, una fuga del aula, sino que pretende examinar el aula vista de forma alternativa. No afirma el hecho de alejarse de la experiencia, sino que tiene la intención de potenciar y profundizar esa experiencia.

La propuesta de este capítulo es pensar la investigación como resignificación de la tarea de enseñanza. Al investigar, el docente no sólo analiza prácticas o contextos, sino que también interroga a la propia persona docente implicada, atravesada por expectativas, frustraciones y deseos. La pregunta de investigación no es abstracta, aparece en la roce cotidiano entre lo que se espera que pase y lo que en la cotidianidad del aula realmente pasa. Allí, en esa distancia, aparece una inquietud que no siempre está hecha en palabras. Esa inquietud insiste, incomoda, reclama ser pensada.

Lejos de una lógica productivista, la propuesta de investigación aquí no tiene que ver con el rendimiento académico, ni la visibilidad de la buena práctica. Investigar es, por tanto, una de las formas de cuidar la práctica docente, una estrategia de supervivencia simbólica ante la fragmentación de la experiencia que atraviesa la docencia en los contextos de permanencia de cambio.

Cuando la experiencia se vuelve pregunta de investigación

La práctica docente como origen de interrogantes investigativas

En la práctica docente, las preguntas no nacen en los márgenes del currículo ni en los protocolos institucionales, sino en la experiencia vivida. Aparecen, muchas veces, cuando algo no encaja: cuando una clase fracasa sin razón aparente, cuando un estudiante se distancia de manera inexplicable, cuando el cansancio se vuelve persistente o cuando la repetición de rutinas comienza a vaciar de sentido el oficio. No se trata de preguntas que apliquen la precisión de una metodología, sino de interrogantes imprecisas que se instalan en el propio cuerpo del docente un instante antes de las palabras. En este recorrido, comienza así la experiencia a transformarse en pregunta y la práctica habitual se convierte poco a poco en una interrogante.

La situación que arranca de la experiencia docente, a diferencia de una investigación con la que hemos argumentado desde constructos externos, no intenta reafirmar hipótesis ni alcanzar resultados. Se trata, más bien, de una pregunta que nace del desconcierto y que exige ser sostenida en el tiempo. El docente no investiga porque domina un método, sino porque algo de su práctica ha dejado de ser transparente. Investiga porque necesita comprender lo que le ocurre en el aula, no solo para mejorar una estrategia didáctica, sino para recomponer el sentido de su hacer profesional.

Este tipo de pregunta no es neutra ni distante. Abarca muchas emociones, implicaciones éticas y la historia del profesor que va inmersa. Cuando la experiencia se convierte en pregunta, el investigador no se encuentra fuera de lo que indaga, sino como parte de ella. La investigación, por tanto, deja de ser una actividad exterior al ejercicio docente y se transforma en una forma de reflexión situada y, por lo tanto, profundamente identificada con la identidad profesional (Cisternas & del Carmen, 2025).

Investigar implica dar la cara al propio yo, aceptar lo que podemos llamar incomodidad a la vista de la obligación, revisar la propia práctica y con la aceptación de que nunca estaremos seguros de que ésta, que se realiza, corresponde con la misma autorreflexión que la del formato pedagógico.

De aquí surge la idea de la experiencia de trabajo como una tierra productiva para la investigación, en la que tiene lugar y se da el sentido vivido principalmente en el aula. La cotidianidad de la clase, lejos de ser el lugar habitual y predecible, se convierte en una

red de relaciones, de afectos, de silencios, de tensiones no siempre fácilmente detectables. En este sentido, la pregunta que aparece de la experiencia no parece que intente estabilizar la complejidad de lo cotidiano, sino que pretende habitarla y describirla, comprenderla desde adentro. Investigar de esta forma no sería otra cosa que analizar la práctica, sino volver a la práctica con una mirada más atenta.

La transformación de la experiencia en pregunta implica un desplazamiento subjetivo. El docente pasa de ser solamente un transmisor de contenidos, a considerarse a sí mismo como sujeto reflexivo que interroga su propia práctica. Este cambio no es, sin embargo, automático ni sencillo. Supone renunciar, aunque sea parcialmente, a la comodidad de las certezas, a la espera de que el saber pedagógico esté dado de una vez para siempre. La pregunta de investigación se transforma entonces en una forma de resistencia frente a la naturalización de la rutina y el silencio del malestar docente.

En muchos casos, estas preguntas suelen estar asociadas a situaciones límite: desgaste profesional, dificultades persistentes con determinados grupos, la sensación de pérdida de autoridad o la dificultad para establecer una cierta relación afectiva con el alumnado. A diferencia de ser signos de fracaso, estos momentos pueden llegar a ser puntos de inflexión para el docente, siempre y cuando sean asumidos como oportunidades para reflexionar. La investigación, en este sentido, nos ofrece un lenguaje para nombrar lo que incomoda y, al mismo tiempo, una herramienta para la transformación del malestar hacia el conocimiento.

Cada interacción y a la vez cada conflicto presente empieza a tener significado. El maestro va llevando a cabo una observación de su propia práctica más atenta, pero ya no siguiendo el principio de controlar, sino desde una disposición abierta en la que ha de aceptar que la experiencia no es sólo el resultado de haber igualado variables medibles y de la muestra, sino que ha de estar atravesada por dimensiones subjetivas y relacionales que han de ser aprehendidas en la proximidad.

La pregunta de investigación que surge de la experiencia docente no busca universalizar respuestas. Al contrario, se construye desde la singularidad del contexto y desde la experiencia del docente (Pacheco & Pacheco, 2023). Su valor no responde a la generalización, sino a la capacidad de enfatizar aspectos olvidados de la práctica.

Asimismo, la investigación ocurre en un acto de interpretación que permite al docente reconstruir la significación de su trabajo sin desprenderse de su afectación.

Este proceso de averiguación supone igualmente una evaluación crítica de los discursos pedagógicos dominantes. En muchas ocasiones, la experiencia docente se pone en tensión con los modelos de enseñanza ideal que circulan en la formación y en las políticas educativas (Sáez Lantaño et al., 2022). La pregunta que se desprende de la práctica hace evidentes esas incongruencias y produce la necesidad de cuestionar la adecuación de ciertos enfoques teóricos a la realidad del aula. Investigar, entonces, no supone solamente visibilizar la propia práctica, sino consultar también los marcos conceptuales que la sustentan.

La experiencia convertida en pregunta sacude la lógica del productivismo, como la que busca resultados a corto plazo, llevándola en dirección al proceso reflexivo y a la comprensión, al tiempo de la investigación, que ya no queda subordinada a la agenda de la institución: se transforma en el ritmo de la experiencia vivida. Esta temporalidad se transforma, a la vez, en una velocidad más lenta que permitirá al docente elaborar preguntas densas en vez de respuestas simples.

Durante este camino, la escritura comienza a cobrar un lugar central no tanto técnica, sino como espacio de elaboraciones simbólicas. Al tratar de escribir sobre su experiencia, el docente se distanció lo suficiente como para deducir a partir de las cosas sin perder la implicación. La palabra escrita se mostró como mediación entre vivencia y comprensión, como posibilidad de transformar lo vivido en objeto del pensamiento. Investigar, entonces, comienza a hacerse inseparable de narrar, de poner en palabras aquello que antes se experimentaba de forma difusa.

La interrogante investigativa surge de la práctica, no se suspende en la solución de un problema concreto. Abre, en todo caso, un horizonte de reflexión que acompañará al docente en su trayectoria a lo largo de su carrera profesional. Cada respuesta parcial produce nuevas preguntas, cada hallazgo genera nuevas inquietudes: la apertura de la investigación se enfrenta a la lógica del cierre que muchas veces se impone desde las evaluaciones académicas y reafirma la investigación como un proceso duradero de construcción de sentidos.

En este contexto, investigar constituye una manera de pensar como docente. La interpelación se dirige no solo hacia la destreza, sino también al propio sujeto que la articula. ¿Quién soy como docente en este contexto? ¿Qué me motiva? ¿Qué me debilita? ¿Qué me sostiene? Estas preguntas, lejos de ser exclusivamente introspectivas, tienen inevitablemente una dimensión social y política muy fuerte, ya que remiten a las condiciones estructurales que hacen posible la docencia que nos rodea.

Por lo tanto, cuando la experiencia pasa a ser una pregunta de investigación, la práctica docente cambia de significado. El aula deja de ser un escenario de enseñanza y se convierte en un lugar de reflexión. La investigación aparece, no como un requerimiento exterior, sino como una necesidad interior de comprender y reconstruir el sentido profesional. Este movimiento prepara la escena para entender cómo el docente investigador es constitutivo de un sujeto situado, atravesado por una ética de la implicación y por una mirada crítica sobre su posición en el campo educativo.

El investigador como sujeto situado

Ética, subjetividad y posicionamiento en la investigación educativa

Cuando la experiencia docente se transforma en pregunta, la figura del investigador deja de ser una abstracción metodológica para encarnarse en un sujeto concreto, situado en una historia, en un cuerpo y en un contexto social específico. Investigar, en este sentido, no es un acto neutral ni deslocalizado, sino una práctica profundamente atravesada por la identidad de quien investiga. El docente que indaga no puede separarse de su biografía profesional, de sus trayectorias formativas ni de las condiciones institucionales y sociales en las que ejerce. Su mirada no se construye desde un punto cero, sino desde un lugar situado que condiciona tanto las preguntas que formula como las interpretaciones que produce.

Asumirse como sujeto situado implica reconocer que toda investigación educativa está mediada por la subjetividad. Lejos de estar en contraposición con el conocimiento, esta subjetividad misma puede ser motor de sentido, siempre que sea aceptada y trabajada reflexivamente. El problema no es que el investigador posea una determinada postura, sino que la niegue o la oculte bajo el manto de una pretendida objetividad que, en definitiva, reproduce visiones hegemónicas y relaciones de poder naturalizadas. En la investigación que emana de la docencia, la implicación no está fuera de una serie de metodologías e investigaciones, sino que es, sin lugar a dudas, una condición de posibilidad para explicar el complejo hecho educativo.

El profesor-investigador asume simultáneamente diversos papeles. Es, al mismo tiempo, un actor y un observador, una persona en el acontecimiento en el que se realiza el estudio y una analista, un sujeto que vive la experiencia del estudio y un sujeto que procura entenderla. Esa doble condición genera tensiones necesarias. Investigar desde la práctica docente es saberse expuesto, conocer que se le reconoce en los errores, revisar creencias muy arraigadas, comprobar decisiones que parecían incuestionables e inamovibles. No es una tarea cómoda, al contrario, implica toda una predisposición ética para poder dejarse instar por lo que la experiencia nos va mostrando.

En este sentido, la idea de sujeto situado no puede dejar de tener una dimensión ética. Investigar desde la docencia implica hacerse cargo de los efectos que el conocimiento

producido puede tener en otros y en otras: estudiantes, colegas, instituciones, comunidades educativas. El investigador no observa desde la lejanía una realidad ajena, sino que forma parte de ella y, en la medida en que se va conformando, también contribuye. Hacer frente a la implicación ética supone renunciar a la ilusión de la neutralidad y aceptar que toda investigación educativa está atravesada por valores, intereses y posicionamientos, incluso cuando no sean explícitos (Bendezú Huaroto et al., 2025).

La ética del investigador situado no consiste en el cumplimiento de protocolos formales que restrinjan la forma de aproximarse a la experiencia educativa, en la que el reconocimiento del valor de la complejidad de los sujetos, de la historicidad de las prácticas y el desprecio por las simplificaciones conducirían a una experiencia categorizada para llegar a un conocimiento teórico cerrando, por tanto, esta experiencia.

En una investigación que surge de la práctica docente, el estudiante, el compañero, la comunidad no aparecen como objeto de estudio sino como sujetos con voz, historia y agencia. Este giro radicaliza el modo de investigar que, en este caso, puede hacer ir de la acumulación de datos hacia la intencionalidad de poder captar los sentidos (Alred et al., 2002).

El ascenso del investigador como sujeto situado pondrá también en evidencia una separación entre sujeto y objeto de investigación. La práctica docente se convierte en imposible de mantener. El aula no es un escenario exterior observacional, sino un espacio relacional que implica al docente de forma cognitiva, corporal y emocional, investigar desde ese lugar es aceptar que el saber se construye en la implicación, en la relación que el investigador establece con la experiencia que quiere indagar.

A partir de aquí, la fenomenología nos proporciona una clave importante: comprender la experiencia educativa requiere del cómo se vive y se significa desde dentro. Por tanto, Van Manen (2003) manifiesta que el docente-investigador no se queda solo como observador que describe actuaciones visibles ni mucho menos; se pregunta por los sentidos emergentes de la vivencia cotidiana del aula. Apostar por esta alternativa no es generalizar ni abstraer la experiencia, sino profundizar en sus rasgos y singularidades en las que se revelan dimensiones que se encuentran invisibilizadas por modelos más

instrumentales de aproximación a la experiencia. Investigar, por tanto, se convierte en un ejercicio de escucha atenta y de apertura distintiva.

La idea de la diversidad se vuelve crucial en la investigación educativa considerada como experiencia personal. Reconocer al otro como sujeto implica aceptar que su experiencia no puede ser completamente captada en categorías predefinidas. El investigador situado se acerca a la experiencia del otro desde una actitud de respeto y empatía y es consciente de la propia incompreensión que no se puede lograr. Esta actitud resulta ética y, en el sentido de renunciar a la lógica, mantiene una relación lo más horizontal posible con el otro.

Sin embargo, reconocerse como sujeto situado implica interrogarse sobre las condiciones de posibilidad para investigar. En definitiva, las instituciones educativas, las políticas públicas, los discursos académicos configuran las formas de indagar que habilitan o limitan las prácticas educativas. El docente-investigador no actúa en el vacío, sino que tiene condiciones específicas de investigación que lo atraviesan, como la productividad, la evaluación, los modelos de éxito académico en tensión, muchas veces, con un estudio situado y reflexivo. Reconocer dichas condiciones no implica resignarse a ellas, sino visibilizarlas para comprender cómo influyen en la construcción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, la investigación se convierte en un espacio de fortaleza. Resistir empieza por transformar la exigencia de la institución, no por confrontarla. El maestro que investiga desde su propia experiencia refuerza la importancia que tiene el tiempo, el trabajo reflexivo, la escritura como proceso de construcción subjetiva. En el contexto de la necesidad de proporcionar resultados inmediatos y medibles, la investigación situada se orienta más hacia la profundidad y no hacia la urgencia de resultar coherente con la experiencia vivida.

La escritura se presenta aquí como el núcleo de una práctica reflexiva. No se trata de una escritura simple como la descriptiva, ni de una escritura técnica, sino de una forma de pensar la experiencia. En el acto de escribir, el docente-investigador establece una distancia reflexiva que le permite observar su práctica sin deslindarse de ella; la escritura se contempla, entonces, como un contexto de negociación entre el estar implicado y el ser comprendido, entre la vivencia y el análisis.

Por medio del escrito, el investigador no sólo produce conocimiento, sino que se produce a sí mismo. La autobiografía intelectual emerge como una herramienta privilegiada en este camino. Revisar la trayectoria propia, el reconocimiento de los hitos que constituyen la formación personal, los encuentros significativos y las rupturas que han permitido una u otra identidad docente permite explicar el porqué de la emergencia de ciertas preguntas y la espera de otras, que parcialmente, no tienen sentido. Aquí tal mirada no busca justificar la investigación a partir de la experiencia personal, sino explicitar las condiciones a partir de las cuales se investiga.

Hacer visible la propia posición implica el reconocimiento como sujeto situado y también aceptar un conocimiento producido incompleto. La investigación educativa entendida como experiencia personal no busca ofrecer respuestas definitivas ni verdades universales. Los hallazgos son parciales, provisionales y, por tanto, abiertos a nuevas interpretaciones. La aceptación de la incertidumbre no la vacía, la hace vivir, poner en práctica entre miradas y experiencias.

Así, el investigador situado se aleja del experto que posee un saber incuestionable y se acerca al sujeto reflexivo que aprende en la propia investigación. La investigación se convierte en un recorrido de formación continua, no únicamente académica, sino también personal y profesional. Investigar es, por ende, habitar la docencia desde la pregunta y no desde la certeza.

De esta manera, la figura del investigador va allanando el camino para comprender, en la siguiente sección, cómo la narración se convierte en una estrategia legítima de producción del conocimiento educativo. Si investigar supone aceptar la propia implicación, la narrativa aparece en ese contexto como el lenguaje capaz de dar cuenta de la complejidad de la experiencia de la docencia, sin transmitirla hasta su reducción a esquemas cerrados. La investigación, lejos de agotarse en la explicación, se abre a la comprensión a través del relato, inaugurando nuevas formas de pensar y de decir la docencia contemporánea.

Narrar para comprender

La narrativa como estrategia válida de producción de conocimiento educativo

El docente asume la investigación como experiencia personal y se reconoce como sujeto establecido, pero la pregunta por el modo de conocer se vuelve inevitable. ¿Cómo decir lo que ocurre en el aula sin reducirlo a esquemas cerrados? ¿Cómo dar cuenta de una experiencia atravesada por emociones, silencios, contradicciones y gestos mínimos que escapan a los lenguajes técnicos? La narración no se encuentra en este punto como una simple herramienta auxiliar, sino como un acceso privilegiado al entendimiento de la experiencia educativa en su espesor humano.

Narrar no significa decorar la investigación, sino que es una forma de pensar. La enseñanza en su práctica habitual se despliega narrativamente antes de ser objeto de análisis. El docente rememora recuerdos, enlaza episodios, construye sentidos a partir de acontecimientos que adquieren sentido no porque se repitan, sino porque les otorga valor. Una clase, una mirada, una palabra pronunciada o una palabra callada, un conflicto menor que adquiera sentido puede concentrar significados que trasciendan cualquier tipo de registro estandarizado.

Por consiguiente, relatar permite recuperar esa dimensión vivida de la experiencia y transformarla en conocimiento sin despojarla de su espesor. Narrando para comprender, se es consciente de que la instrucción no sólo puede producirse desde la explicación causal sino también desde la interpretación. Esta narración no intenta buscar explicaciones relevantes del porqué, sino que averigua cómo los sujetos encuentran sentido a lo que viven.

En la investigación educativa tal cambio de línea base es importante: el aula no es el laboratorio sino un espacio de relaciones en el que se entremezclan historias personales, expectativas sociales, condiciones institucionales, etc. Fals Borda (2009) señala así que la narración se convierte en un medio de acceso a la multiplicidad de tramas que hacen posible la experiencia docente.

Cuando el docente cuenta su práctica, no reproduce circularmente aquello que ha tenido lugar, sino que lo vuelve a configurar, desde una mirada situada. Contar implica, en sí, seleccionar, dar énfasis, omitir. Esta dimensión interpretativa no desacredita el relato del

docente, sino que lo pone de manifiesto como construcción de sentido. Cuando el educador cuenta, decide qué contar, desde dónde, hacia quién. En el acto de relatar se hace presente su posicionamiento ético y pedagógico y las tensiones que garantizan la práctica.

La narrativa, entendida como un enfoque metodológico de investigación, posibilita la generación de un tipo de conocimiento que cuestiona la fragmentación. Frente a la tendencia a la cesura de variables y la descontextualización de fenómenos, el relato preserva la continuidad de la experiencia. Permite entender cómo los acontecimientos se suceden en el tiempo, cómo una decisión tomada en un determinado momento tiene repercusiones en otros, cómo el pasado tiene hoy en día su fijación en el presente de la práctica docente. La comprensión que se da a través del relato no es inmediata, no se aprehende la esencia, no es una verdad concluida, es más bien la comprensión que se da de forma progresiva y abierta.

Narrar es distanciarse también. El hecho de verbalizar las experiencias, el docente lleva a cabo una mediación simbólica que le permite mirar los acontecimientos desde diferentes ópticas y otros lugares. Lo que no implica un distanciamiento que sea desapego, sino una forma de implicarse de otra manera. El relato se convierte en un espejo devuelto con la experiencia transformada, que habilita nuevas lecturas y resignificaciones. En este proceso el docente no solamente (como narrador) entiende lo que hace mejor, sino que se entiende a sí mismo, sujeto de la práctica.

La escritura narrativa, como se puede apreciar, tiene un lugar central en este movimiento. La escritura impone poder detenerse, ordenar los pensamientos, encontrar palabras para aquello que en demasiadas ocasiones se hace de modo intuitivo. La escritura hace fluir más despacio el tiempo de la experiencia, hace el lugar propicio para la reflexión. En ese lugar se acaban planteando preguntas que no estaban formuladas de manera explícita; se ponen al descubierto supuestos que se habían mantenido invisibles.

La narrativa tiene también una dimensión colectiva que potencia aún más su potencial comprensivo. Cuando los relatos son transmitidos entre colegas, se convierten en el objeto del diálogo y la interpretación compartida. Otros profesores pueden encontrar en estas narraciones escenas de sus propias vivencias, estableciendo resonancias y contrastes, ofreciendo visiones novedosas. Este intercambio no pretende homogeneizar

lecturas sino enriquecerlas. La comprensión se genera a partir de la diversidad de voces y del choque respetuoso de puntos de vista.

En este momento, la narración se aleja de una lógica confesional o testimonial. No se trata de contar para aliviarse, sino de narrar para pensar. El relato se convierte en un texto susceptible de ser leído, releído, comentado y reinterpretado. En ese sentido, la experiencia vivida por un docente, en la narrativa, se sitúa individualmente en un horizonte más amplio y adquiere así un carácter social. Lo que era, supuestamente, personal se visibiliza en realidad como perteneciente a condiciones comunes y a problemáticas estructurales de la docencia actual (McEwan, 1998).

Narrar para entender supone reclamarse el valor epistemológico de la experiencia. El conocimiento producido desde la práctica docente fue relegado a un segundo plano durante mucho tiempo frente al saber académico legitimado. La investigación narrativa interroga esta jerarquía y pone de manifiesto que la experiencia contada y reflexionada produce un saber pedagógico justo: no se trata de contraponer experiencia y teoría, sino de poner en evidencia que la teoría puede también salir de la experiencia narrada.

Este punto de vista tiene profundas implicaciones también para la identidad en la práctica. Al contar su propia práctica educativa para convertirla en objeto de investigación, el profesor pasa a ser un productor del conocimiento en lugar de ser solo determinaciones del exterior u obtenerlo de lo prescriptivo. Esta reubicación no se entiende aquí como simbólica sino política: supone una pelea en la definición de qué se entiende por conocimiento legítimo en educación y quiénes son quienes tienen la legitimidad para poder hacerlo. La narración, entonces, se convierte en una forma de resistencia frente a lo que se sabe y a lo que puedan saber los profesores.

El entendimiento que se va construyendo a través de la narración no pretende, en absoluto, clausurar el sentido de lo vivido, sino que mantiene abiertas las preguntas, no pretende aprehender lo vivido, reconociendo que es imposible. Cada narración es una versión situada y de momento, modificable a partir de nuevas lecturas o nuevas experiencias. La apertura que genera el texto narrativo es, precisamente, una de las mayores fortalezas de la investigación en este estilo, ya que previene que se cristalice el saber y produce una disposición permanente a la pregunta.

Narrar también tiene que ver con hacerse vulnerable, con poner en palabras lo vivido por el docente, por eso también deja al descubierto dudas, errores o contradicciones que normalmente permanecen ocultos en los discursos profesionales dominantes. Exponer las dudas, los errores, las contradicciones al narrar no tiene que ver con dejar exhibir las fragilidades del relato personal, sino que tiene que ver con humanizar la práctica docente y con resignificarla no como una habilidad plenamente realizada, sino como un proceso que se va construyendo. En el relato, el error deja de ser un fracaso individual para convertirse en una fuente de elaboración y de conocimiento.

Desde este punto de vista, la narración se convierte en redefinición del malestar, aquello que ha sido vivido como desgaste, frustración o desorientación puede tomar significado cuando se inscribe en un relato que le dé sentido. En este aspecto, existe la posibilidad de transformar la molestia en pregunta y la pregunta en conocimiento. Este movimiento no anula las condiciones de posibilidad de la incomodidad, pero permite otra forma de habitarla y de pensarla.

La narración como producción de conocimiento educativo no solo no forma parte de otro tipo de estrategias, de aquellas que cuestionan el minimalismo de la experiencia de la vivencia, sino que precisamente abre ese horizonte por investigar. Sabe que hay dimensiones de la experiencia docente que solo pueden ser interpretadas cuando se acoge la voz de quienes la viven; y que al hacerlo no renuncia a llegar a la densidad conceptual, sino que la construye a partir de un lenguaje que sabe ser aquel que proviene primero de la práctica y de la vida diaria del aula.

De este modo, narrar para comprender se articula en un gesto clave que la investigación entendida como experiencia del individuo lleva consigo. La narración deja así poner en juego las experiencias subjetivas de los docentes con los marcos sociales e institucionales que las atraviesan en las aulas sin que con ello se reconozca de uno u otro modo la resonancia de las experiencias.

En el delicado equilibrio entre la implicación de unos y otros, la investigación narrativa puede ofrecer un camino para pensar la docencia desde dentro sin necesidad de despegarla de su contexto social inmediato ni siquiera de silenciarla por la vía del modelo de categorías fijas.

Esta parte finaliza el recorrido al hacer visibles los modos en que la investigación, vivida en clave de experiencia personal, puede encontrar en la narración un lenguaje capaz de sostener la complejidad que reviste lo educativo. Al tiempo que abre preguntas para los siguientes capítulos, momento en el que la mirada se ampliará dado que se entrelazan la desigualdad y las transformaciones sociales que atraviesan las aulas contemporáneas. En este punto, la narración no tiene fin, sino que ubica un modo más de comprensión que se irá organizando en adelante.

Conclusión

A lo largo de este capítulo, la investigación ha sido pensada no como un procedimiento técnico ni como un requisito académico externo, sino como una experiencia que atraviesa al docente cuando decide o se ve empujado a detenerse, mirar su práctica y preguntarse por su sentido. Investigar apareció aquí como un gesto profundamente humano: una forma de volver sobre lo vivido, de nombrar aquello que incomoda y de resistir la naturalización del malestar que suele acompañar a la docencia contemporánea.

Cuando la experiencia se convierte en pregunta, el aula deja de ser un lugar de ejecución para transformarse en un territorio de reflexión. No obstante, eso no se da sin tensiones, requiere aceptar la propia implicación, la tensión de no tener respuestas inmediatas y asumir que el conocimiento no siempre avanza por caminos lineales. Investigar desde la experiencia significa también asumir la duda y tenerla como motor de comprensión, sin dejarla comprendida.

El hecho de que el docente-investigador sea un sujeto contextualizado también permite que la investigación educativa situada se construya siempre desde determinadas posturas, narrativas y contextos. Más allá de poner en duda la legitimidad del saber adquirido, esta autoconciencia de la propia posición evidencia la verdad del saber y estimula una mayor responsabilidad ética en su tratamiento. La investigación aplicada no significa un desapego del rigor científico, sino su reconfiguración a partir de otros criterios que se vinculen más estrechamente con la complejidad del contexto educativo y con la dimensión relacional del aula.

La narrativa, por su parte, emergió como un lenguaje capaz de alojar esa complejidad sin reducirla. Narrar la experiencia docente no fue entendido como un ejercicio anecdótico, sino como una estrategia legítima de producción de conocimiento. En el relato, la experiencia se vuelve pensable; en la escritura, el docente se distancia sin desentenderse; en la lectura compartida, el saber individual se inscribe en un horizonte colectivo. La narración hizo posible, por lo tanto, poder comprender sin encerrar, interpretar sin simplificar, pensar sin despojar a la experiencia de su densa humanidad.

Este capítulo no pretende, sin embargo, tampoco enaltecer la investigación o la narración como un recurso que soluciona por sí solo los dilemas de la docencia. Investigar no acaba con las condiciones «estructurales» que producen desgaste, precariedad o desigualdad.

Narrar no basta para resolver por sí solo las tensiones institucionales, ni las contradicciones del sistema educativo. Lo que permiten, y no hay que decir que su poder es pequeño, es una forma diferente de habitar estas condiciones: menos solitaria, más reflexiva y más consciente del lugar que ocupa el docente dentro de ellas.

La investigación entendida como una experiencia personal e intransferible no conduce a certezas definitivas, sino a una disposición permanente para analizar. En ese movimiento, el docente no se rearticula como un experto absoluto, sino como un sujeto en proceso, atravesado por su tiempo histórico y por los lazos que construye en la práctica cotidiana.

Investigar se convierte entonces en una forma de cuidar el sentido profesional, una forma de resistir la pregunta allí donde el automatismo amenaza con vaciarla.

Este cierre no busca concluir, sino abrir. Las preguntas que emergen de la experiencia docente no se agotan en el plano individual. Se enlazan con condiciones sociales más amplias, con desigualdades persistentes y con transformaciones estructurales que atraviesan las aulas. En el siguiente capítulo, la mirada cambia hacia los contextos reales en los que la docencia se desarrolla; en los que la investigación y la reflexión encuentran nuevos retos y nuevas tensiones.

De esta manera, este capítulo ha dejado planteada una certeza: investigar, narrar y reflexionar no son actos ajenos a la docencia, sino formas posibles de habitarla con más conciencia y sentido. No como un cierre del recorrido, sino como un umbral desde el cual seguir pensando la experiencia educativa en toda su complejidad.

EDITORIAL
HOPKINGS

Publicamos ideas, creamos legados.

CAPÍTULO 3



**AULAS REALES EN UN
MUNDO DESIGUAL**



Capítulo 3. Aulas reales en un mundo desigual

El aula, ese espacio que en los discursos oficiales suele presentarse como neutro, ordenado y previsible, se revela en la experiencia cotidiana como un territorio profundamente atravesado por tensiones sociales, económicas, culturales y emocionales. Lejos de ser un escenario homogéneo, el aula real condensa historias desiguales, trayectorias fragmentadas y silencios cargados de significado. Cada sesión de educación se convierte para el docente en una práctica ininterrumpida de interpretación de aquello que no necesariamente se articula con palabras, sino que se refleja en las señales físicas, como en la fatiga de los estudiantes, los frecuentes ausentes, las miradas giradas o la presión del silencio que, por otra parte, se experimenta por parte de aquellos que intentan mantener sus aprendizajes en condiciones desfavorables.

Este capítulo se sitúa, pues, en aquel lugar complejo donde se entrelazan la identidad docente con la experiencia práctica. Este análisis también establece un diálogo con los capítulos anteriores, donde la identidad docente y la experiencia investigadora son discutidas como procesos intrínsecamente subjetivos. Ahora se inicia la exploración de un contexto de evaluación cotidiana de dichas identidades.

La enseñanza en la desigualdad no es sólo un ejercicio técnico o un desafío metodológico, sino que es, por encima de todo, una experiencia ética y emocional que interpela al educador a cuestionarse en su práctica, en sus limitaciones y en sus propias contradicciones.

La desigualdad en este contexto no es un concepto abstracto y tampoco un simple indicador estadístico. Surge como una experiencia concreta, inscrita en la normalidad de la vivencia educacional. Se muestra en el estudiante que llega sin haber comido; en el estudiante que trabaja o que cuida de otros a una edad muy temprana; en el estudiante que no tiene un espacio físico y simbólico adecuado para estudiar; y en el estudiante cuyas expectativas familiares quedan fuera de su esfera emocional.

La desigualdad se percibe por parte del educador no desde la distancia de la analítica estudiada, sino que forma parte de la cercanía emocional y profesional que supone relacionarse con esas desigualdades cotidianamente.

De manera simultánea, el aula es un espacio en el que la política educativa y las decisiones institucionales cobran vida (pasan a ser parte del proceso educativo). Currículums uniformes, evaluaciones unificadas y un cúmulo de exigencias institucionales se topan con situaciones profundamente heterogéneas. Tal separación entre el contenido del discurso educativo y la práctica del día a día genera conflictos que no siempre se resuelven. El docente queda situado en un espacio intermedio, como mediador entre un sistema que le exige resultados y un alumnado con una situación de partida desigual, cuando no sumamente injusta.

El contexto hace que la vocación del docente quede reformulada de continuo, no como aspiración idealizada, sino como práctica ligada desde la incertidumbre, al desgaste y, a veces, a la impotencia. El aula puede transformarse en una referencia de la resistencia, el lugar en el que ensayar, en su caso, orientado a la humanización y la multiplicación de las oportunidades de aprender. Sin embargo, puede transformarse también en un lugar en el que, a partir de las experiencias, se reúnan frustraciones y dilemas éticos sin resolución. Enseñar en contextos de desigualdad significa decidir todos los días hasta dónde se puede acompañar, hasta dónde se puede establecer una expectativa y activar la comprensión a partir de la empatía.

Este capítulo no pretende resolver estas tensiones ni las respuestas. Su intención es compartir la experiencia, el modo de gestionar y de sufrir (también) la desigualdad en entornos educativos y la constante provocación del docente en la dimensión profesional, emocional y ética, es decir, un planteamiento que busca generar espacios de reflexión que permitan ver el aula no sólo como un espacio para la transmisión de conocimientos, sino también como una foto fija de la sociedad que la produce y la habita, de tal manera que se pueda sentar las bases para analizar la enseñanza en contextos de cambio.

Lo que no muestran las estadísticas

Relatos de estudiantes y contextos educativos invisibilizados

Las estadísticas educativas cumplen una función necesaria: permiten observar tendencias, dimensionar coberturas, proyectar políticas. Sin embargo, en el tránsito desde los números hacia las aulas reales, algo se pierde. No por omisión técnica, sino por imposibilidad epistemológica. Hay experiencias que no caben en los indicadores, trayectorias que no se ajustan a las categorías, silencios que no se traducen en porcentajes. La desigualdad educativa, cuando se vive en el aula, no se presenta como una cifra sino como una experiencia encarnada, reiterada y, muchas veces, normalizada.

El docente reconoce esa distancia desde el primer contacto cotidiano con sus estudiantes. No hace falta revisar informes extensos para advertirla: aparece en el cansancio acumulado de quienes trabajan antes de llegar a clase, en la ansiedad de quienes dependen de una beca incierta, en la ausencia intermitente de quienes deben elegir entre estudiar y sostener económicamente a su familia. Como ya se ha mencionado, estas situaciones no siempre resultan en un abandono repentino; muchas veces se traducen en trayectorias frágiles, interrumpidas por la deserción, la reincidencia y los esfuerzos silenciosos que tienen poco reconocimiento por parte del sistema educativo.

La expansión del acceso a la educación, que los países de aquel continente han celebrado como una hazaña histórica, presenta una paradoja no resuelta: acceder no significa permanecer y mucho menos aprender de forma equitativa. En las aulas ya hay sujetos diversos; las estructuras académicas han cambiado poco en su lógica de fondo. Los ritmos, las exigencias, las formas de evaluación continúan respondiendo a un estudiante ideal, que tiene tiempo, que dispone de recursos simbólicos, que cuenta con estabilidad emocional. Todo lo que deviene de esa lógica es considerado, muchas veces, como el resultado de un déficit individual y no como una manifestación de desigualdades estructurales.

Dicho de otra manera, las estadísticas paramétricas registran deserción o bajo rendimiento, repetición de grados académicos, en tanto que muchas veces son incapaces de captar la compleja red de decisiones obligadas que llevan a esos resultados. No registran, por ejemplo, la vergüenza que acompaña a quien no enciende la cámara porque comparte la habitación con varios familiares, ni el silencio que emana de quien no

participa de las actividades por temor a exhibir sus carencias. No registran, en suma, el peso del estado emocional de quien siente que siempre llega tarde a la expectativa que parece pensada para otros.

El aula será un espacio donde puedan coexistir biografías profundamente desiguales habiendo hecho una aparente equidad formal, todos tienen el mismo programa, las mismas consignas, los mismos plazos, pero nunca empiezan del mismo sitio ni llevan los mismos márgenes de error. La igualdad proclamada se sustenta, en muchas ocasiones, incluso, a costa de invisibilizar las desigualdades reales, y es en esta tensión en la que la práctica docente se encuentra sometida a un cuestionamiento ético.

La desigualdad se entiende en la experiencia de la enseñanza no como una categoría abstracta sino como un intercambio, un ida y vuelta de dilemas de la práctica cotidiana: ¿cómo exigir, pero sin expulsar?; ¿cómo mantener la norma, pero al mismo tiempo sin olvidar los itinerarios singulares?; ¿hasta dónde flexibilizar sin confundir la dirección del sentido formativo? La respuesta no está en los manuales, ni en los protocolos, sino en una práctica situada repleta de incertidumbres y contradicciones.

La voz institucional de la educación adopta respuestas estándar pobres (programas de acompañamiento o tutorías, becas focalizadas o evaluación de los centros de trabajo). No se está negando que esas prácticas sirvan para ayudar, pero es que en la cotidianidad aparecen segmentadas, fragmentadas, poco adecuadas o desarticuladas frente a la complejidad real del aula. El docente observa cómo la responsabilidad de "incluir" va de forma silenciosa a una práctica concreta, singular, pero en absoluto se modifican las condiciones estructurales que producen la exclusión (Echeita, 2016).

De aquí surge un tipo de desgaste: no simplemente el cansancio físico o el cansancio administrativo, sino que se trata de un desgaste ético. El profesor es consciente de que no todos los estudiantes pueden estar, en este contexto, en los mismos márgenes de igualdad; pero al mismo tiempo repara en los límites de su intervención. Acompañar, escuchar, flexibilizar en ciertos márgenes, pero no puede resolver la precariedad laboral, la inestabilidad del hogar, las desigualdades acumuladas en la existencia. La vocación se enfrenta, una y otra vez, a la conciencia de esos límites.

Las estadísticas tampoco recogen el impacto subjetivo de esas tensiones entre quienes enseñan. Ni los niveles de frustración al ver abandonar a estudiantes capaces, ni el

conflicto de evaluar con criterios percibidos como injustos en contextos profundamente desiguales. No cuentan la carga vinculada a sostener la esperanza allí donde el ámbito social parece negarla.

Aun así, pareciera que se constata que el aula no es únicamente un sitio de reproducción de desigualdades; es también un territorio en donde se ponen en ensayo formas de resistencia cotidiana, en ocasiones frágiles, contradictorias. Un gesto de reconocimiento, una palabra que dignifica la experiencia del estudiante, una adaptación pensada desde la dignidad y no desde la compasión; prácticas que no alteran el sistema, aunque pueden modificar significativamente la trayectoria de una persona.

La desigualdad que se vive desde el aula no es un problema que resolver, sino una condición que se va gestionando diariamente. El docente se convierte en lector entre líneas, en intérprete de silencios, en alguien que es capaz de analizar signos que no aparecen en ningún informe. En dicha lectura situada se va conformando un saber pedagógico que rara vez se ofrece como saber legítimo, pero que resulta imprescindible para comprender lo que sucede en las aulas reales.

Por tanto, esta sección del capítulo no tiene como objetivo la denuncia de cifras para contradecir diagnósticos macro, sino que habita ese espacio intermedio donde los datos se vuelven escasos. Donde la educación deja de ser un indicador y se convierte en experiencia, donde la desigualdad no se explica sino que se vive, donde el aula, lejos de ser un espacio neutro, es también un sitio profundamente marcado por las asimetrías sociales que atraviesan nuestra contemporaneidad.

Tecnología: oportunidad o nueva brecha

Análisis crítico de la educación digital desde la psicología social

La incorporación de la tecnología en la educación ha sido presentada durante las últimas décadas como una promesa de democratización del conocimiento. Plataformas digitales, entornos virtuales, recursos interactivos y discursos sobre la innovación han ocupado un lugar central en las agendas educativas.

Sin embargo, en las aulas reales, esa promesa convive con una sensación persistente de ambivalencia. La tecnología revela su cara como posibilidad y como límite: una posibilidad de acceso al nuevo mundo de la cultura digital y un nuevo indicador de desigualdad. El docente llega a percibir esta cara no a partir del discurso institucional, sino desde una cierta experiencia del trabajo con estudiantes que habitan la cultura digital de manera profundamente desigual.

Los estudiantes llegan a la clase con una relación parcialmente equitativa con lo digital que no todo el mundo posee: algunos se mueven fácilmente entre pantallas, plataformas y lenguajes visuales; en cambio, otros apenas lo hacen de manera fragmentaria y precaria. Esta diferencia no tiene que ver sólo con una cuestión de generaciones y con la lógica de "nativos digitales" con la que a menudo se reduce (Espinoza Llanos, et al., 2025).

Es más bien una cuestión que remite a unas condiciones materiales, culturales y simbólicas que definen quiénes son capaces de apropiarse críticamente de la tecnología y quiénes son reducidos a un uso instrumental, o a la posible exclusión. Y la brecha digital, lejos de ser un problema ya superado con la gama de dispositivos disponibles en la actualidad, se reconfigura y se vuelve a profundizar en nuevas formas a partir de las dificultades.

El acceso a la tecnología en muchos contextos educativos es intermitente, compartido o llega a ser condicional. Los educandos que se ven obligados a depender de un único dispositivo en familia, de conexiones inestables, o de espacios domésticos inadecuados llevan consigo la experiencia educativa de la precariedad.

El aula digital que en la institución aparece como un artefacto flexible e inclusivo se convierte entonces en un aula de la exposición permanente de sus déficits. La cámara desactivada, el micrófono en silencio, la no participación en actividades sincrónicas no

devienen siempre de una lógica de pasividad o desinterés, sino que han de ser leídas como estrategias de autoprotección en la exposición ante la evidente desigualdad.

Desde la psicología social, estas vivencias no son neutras. La imposibilidad de participar en condiciones de igualdad tendrá un impacto negativo en la autoestima, en la autoevaluación de la competencia y en el sentido de pertenencia (Tenti Fanfani, et al., 2009). La tecnología, en lugar de funcionar como puente, puede operar como espejo amplificado de las desigualdades previas. El estudiante no solo aprende contenidos, sino también, de manera implícita, cuál es su lugar en la jerarquía digital del aula. Este aprendizaje, aunque sutil, se manifiesta de manera constante y deja una impresión duradera en el desarrollo educativo.

Por su parte, el docente se encuentra con una creciente exigencia de integrarse en una forma tecnológica, sin que se den a menudo las oportunidades para hacerlo como debería ser, es decir, de un modo justo, significativo. Se espera de él que elabore clases virtuales, maneje plataformas, evalúe en entornos digitales, mantenga la relación pedagógica a distancia, pero estas exigencias suelen ignorar las restricciones de los propios estudiantes y las del propio profesorado.

Cuando la formación docente en tecnologías existe, la misma se reduce fácilmente al correcto funcionamiento y aprendizaje técnico del manejo de herramientas sin haber podido propiciar un proceso de reflexión crítica sobre sus implicaciones pedagógicas, sociales, emocionales, etc.

De este modo, el docente queda sumido en una paradoja: la tecnología aparece como bandera de la modernización, pero la introducción de herramientas puede servir para pervertir prácticas tradicionales o ser capaz de profundizar en los escenarios de exclusión. En vez de convertirse en una herramienta que transforme la enseñanza, prima la digitalización de las viejas lógicas: clases magistrales trasladadas a la pantalla, evaluaciones estandarizadas mediadas por plataformas, control del tiempo y la presencia a partir de registros automatizados. El aula digital, lejos de flexibilizar, puede volverse un espacio de mayor vigilancia y presión, especialmente para quienes ya se encuentran en posiciones de vulnerabilidad.

La innovación tecnológica suele omitir estos efectos colaterales. Se habla de competencias del siglo XXI, de preparación para el futuro, de adaptación a un mundo

globalizado. Pero en las aulas reales, ese futuro no llega de la misma manera para todos. La promesa de formar sujetos autónomos y creativos convive con la experiencia de estudiantes que apenas logran sostener la conexión, literal y simbólica, con el proceso educativo. La tecnología, en este sentido, no neutraliza la desigualdad: la reconfigura.

El docente vive esta tensión de forma cotidiana. Debe decidir si avanza con la planificación prevista o si detiene el ritmo para incluir a quienes quedan rezagados por razones tecnológicas. Como indica Castells (2001), toda decisión significa renunciar a lo que no tomamos; seguir adelante puede ser el acto de cerrar camino a algo que se deja atrás; esperar, por su parte, puede comportar no cumplir con lo que exigen las instituciones para garantizar una planificación determinada.

Estas tensiones no siempre cuentan con su reconocimiento respecto a lo que hace falta procesar de manera colectiva. Muchas veces estas tensiones se gestionan en la soledad, recurriendo más a la vocación y a la responsabilidad que una parte del profesorado pone en juego.

La tecnología no representa sólo una instancia de exclusión social. En algunas situaciones, puede ofrecer posibilidades inesperadas: por ejemplo, dar lugar a nuevas voces, diversificar lenguajes, generar espacios de expresión para personas que tienen dificultades con los formatos tradicionales de comunicación. En su uso situado y crítico, puede llegar a ser la llave potente de mediación pedagógica, pero las experiencias de este tipo dependen más de la capacidad, la creatividad y el esfuerzo del profesorado que de políticas educativas inclusivas y coherentes.

La cuestión no reside en la tecnología en tanto que tal, sino en las condiciones sociales y políticas que prescriben su acceso y su posición. Sin una mirada que reconozca la desigualdad estructural, la educación digital puede ser considerada un nuevo dispositivo de selección. La brecha ya no se define únicamente por quién accede a la educación sino por quién es capaz de habitar en todo su contenido el espacio digital educativo y quién queda excluido.

Esta sección nos muestra que educar en contextos digitalizados no es sólo hacer uso de herramientas, sino replantear la educación para un mundo desigual. La tecnología no sirve de respuesta sencilla ni automática, sino que exacerba las tensiones existentes y

somete a interpelaciones las condiciones en las que tiene lugar el proceso de construcción de aprendizaje.

Educación en la incertidumbre

La institución como espacio de contención social y emocional en la modernidad

Educación en el presente implica habitar un tiempo marcado por la fragilidad. Las certezas que durante décadas sostuvieron el sentido de la educación —progreso, movilidad social, futuro previsible— se han vuelto inestables, cuando no abiertamente inalcanzables para amplios sectores de la población. En las aulas reales, esta incertidumbre no se presenta como una abstracción teórica, sino como una experiencia cotidiana que atraviesa a estudiantes y docentes por igual. El aula se transforma así en un espacio donde el aprendizaje convive con la ansiedad, el miedo y la sensación persistente de precariedad.

La escuela, concebida históricamente como institución de la modernidad sólida, fue diseñada para un mundo que confiaba en la planificación a largo plazo, en la secuencialidad de los saberes y en la promesa de un futuro mejor como horizonte compartido.

Hoy, ese relato se encuentra profundamente desgastado. La experiencia institucional ya no garantiza una inserción laboral ni una estabilidad vital y esta ruptura produce un efecto directo sobre la subjetividad de los sujetos que la experimentan. Para gran parte de los estudiantes de una institución, el futuro se presenta como un enigma en lugar de una promesa; para muchos de los docentes, enseñar se convierte en un acto de responsabilidad ética más que en la expectativa de obtener resultados visibles.

En esta realidad, la escuela cumple funciones que exceden las de su posible mandato pedagógico. Se convierte en un espacio para la contención, de la alimentación, para la escucha, para la regulación emocional; en la mayoría de los territorios se convierte en uno de los pocos espacios donde se sostienen ciertos ritmos, normas y vínculos relativamente estables.

La función de la contención social no es fruto de una reestructuración previsible del sistema educativo, sino que es la respuesta a una realidad que también desborda dicha reorganización. La escuela no deja de enseñar, pero enseña dentro de la urgencia que la obliga a atender a lo ineludible, a la presencia, al cuidado, a la supervivencia cotidiana.

En el marco de la interacción docente, este último se encuentra con una nueva dimensión de su función. La figura mediadora del conocimiento y la mediadora del mismo, se suma a la figura de referencia para las emociones, el gestor de crisis, la persona que se interpone ante la inclemencia. Esta suma de dimensiones de rol no siempre es formalizada y muchas veces se vive como una sobrecarga.

La incertidumbre se sitúa no solo hacia el mañana de los alumnos, sino que también penetra en el sistema de trabajo docente: ¿qué sentido tiene enseñar por el hecho de que el horizonte se borra? ¿cómo modular la exigencia sin desconocer el contexto? ¿en qué medida cuidar sin renunciar al acto educativo?, etc. La modernidad, a menudo representada por una inestabilidad de los vínculos y con ello la fragilidad de las estructuras, pasa por las experiencias educativas. Los tiempos se apuran, los requerimientos se suceden, la crisis se encadena.

La escuela ya no es un lugar que se consolida como institución de referencia, sino que a menudo se halla atrapada por lo coyuntural, resolviendo emergencias sin la posibilidad de proyectar el futuro, etc. Esta lógica de la urgencia suele fragmentar el sistema de planificación de la pedagogía; la actividad docente se convierte en una lógica donde la reacción se sitúa en un constante flujo y el pensar se torna un lujo.

En este contexto, el sentir de la incertidumbre no constituye una realidad externa sino una vivencia subjetiva. Alumnos insertos en contextos de inestabilidad económica, de violencia simbólica, de desarraigo, etc., construyen una relación volátil con el tiempo y el aprendizaje. Aprender supone invertir en una temporalidad de la que no tengo ni el futuro ni el sentido de algo alcanzable (Cedeño et al., 2025). La motivación no desaparece, sino que se transforma: ya no es aprender para llegar a ser, sino en muchas ocasiones para resistir.

La escuela trata de mantener un orden mínimamente aceptable en esta situación. Normas, rutinas y evaluaciones se comportan como anclajes frágiles cuando se confrontan con el caos en el entorno. No obstante, esas mismas estructuras, herederas de la escuela moderna, chocan con realidades que no son captadas por ellas. El alumno perfecto, ordenado, predecible, convive con los sujetos que manifiestan su descontento a partir del silencio, el desinterés o la ruptura de normas. Estas no son fallas del sujeto, sino síntomas

que revelan un rompimiento más amplio que el que puede expresar la relación entre escuela y contexto.

Principalmente, la tentación de etiquetar, de diagnosticar, de extraer los problemas, aparece como un intento de recuperar las certezas perdidas. Nombrar los malestares, encasillarlos, hacer una derivación puede llegar a regalar momentáneamente una forma de alivio, pero rara vez toca las causas de contenido estructural responsables del problema.

El docente muchas veces, con bastante claridad, sabe que el problema no está sólo en el alumno, sino en toda una trama social que escapa a las posibilidades de la intervención contra la situación institucional. Esta conciencia, lejos de tranquilizar, profundiza la sensación de impotencia.

Sin embargo, educar en la incertidumbre no significa renunciar a ningún sentido. Y en medio de la fragilidad, la escuela puede constituirse en uno de esos escasísimos espacios donde aún es posible probar la continuidad de un vínculo, la escucha del otro, el reconocimiento del otro. No como promesa espectacular del futuro, sino como afirmación ética del presente. Contar la enseñanza en este escenario cotidiano supone un espacio de resistencia: a la lógica del descarte, al avance a toda costa, a convertir la educación en una mera contención asistencial.

El educador, consciente objetivamente de la medida de su acción, encuentra apoyo en la práctica educativa como un tipo de gesto humano antes que como la garantía de un éxito probado, de un resultado esperado (Salvo-Garrido et al., 2021). Todo acompañar procesualmente, todo habilitar la palabra, abrir espacios de pensamiento crítico, cobra sentido también en la medida en que el presente no da, ni siquiera, resultados inmediatos, ni mediatos. Una vez inmersos en un presente que parece de lo más instantáneo y efímero, la persistencia de la relación educativa es, en cambio, de una carga política, simbólica muy alta.

Esta parte no ensalza la escuela ni estigmatiza la precariedad. Acepta el desgaste, la saturación, la incertidumbre que abrazan la experiencia educativa. Pero también sugiere que precisamente allí la educación posee una potencia única; la de devolverle el sentido al sujeto (que no viene siempre implícito en su contexto, hay un pensamiento y una

palabra aún posibles). Justo en esa tensión entre lo que resulta impotente y lo que persiste se juega hoy el sentido de educar en las aulas reales atravesadas por la desigualdad.

Conclusión

Habitar el aula en un mundo desigual implica aceptar que la enseñanza ya no se desarrolla en un terreno estable ni previsible. Las experiencias descritas a lo largo de este capítulo muestran que la desigualdad no es un fenómeno externo que irrumpe ocasionalmente en la escuela, sino una condición que la atraviesa de forma permanente. Se expresa en los cuerpos, en los silencios, en las experiencias discontinuas, en las expectativas quebradas que los alumnos y los docentes traen consigo al aula cada día. Enseñar, en este sentido, se muestra como una práctica situada, caracterizada por la necesidad de leer continuamente una realidad que escapa a los límites formales de la educación.

La distancia entre el texto educativo y la llegada a una experiencia ordinaria no se reduce a un problema de puesta en práctica. Responde a una ruptura que es más del orden del giro de una institución fundada para un mundo de certezas y una realidad social que se encuentra marcada por la precariedad y la incertidumbre.

Las estadísticas, las políticas, los dispositivos de evaluación tratan de poner orden en una escena que, en la práctica, es fragmentaria y cambiante. El docente queda atrapado en el medio de esta escena, sosteniendo el pasaje de la enseñanza y gestionando las tensiones que nunca tienen reconocimiento ni respuesta, en el sentido institucional.

A lo largo del capítulo, el aula mantiene un estatus ambivalente. Por una parte, reproduce desigualdades preexistentes y las amplifica, haciéndolas aún más evidentes por las brechas económicas, culturales y digitales. En otro aspecto, le da oportunidades —aunque frágiles— de resistencia cotidiana. Gestos de cuidado, tácticas de ajuste, intentos voluntarios de soportar un vínculo pedagógico en un tiempo en que todo podía estar considerado como un tiempo provisional. Esta ambivalencia no es resuelta, se habita.

El docente aprende a moverse en esta inseguridad, negociando en todo momento entre la exigencia y la comprensión, entre la norma y la singularidad. La escuela, ya convertida en este lugar de contención social, emocional y educativa, ya no puede sostener con la misma energía la promesa moderna del progreso, la promesa de un futuro hecho y derecho.

Sin embargo, sigue siendo un lugar en el que algo se juega, a saber, no tanto la garantía de un futuro históricamente predeterminado, como la posibilidad de no quedar del todo

a la intemperie; educar ahora no es garantizar resultados, sino insistir en el aquí y en el ahora, en la palabra, en el reconocimiento del otro como ser humano, aunque las condiciones materiales y simbólicas sean extremadamente difíciles y adversas.

La situación brinda la posibilidad de hacer una reflexión muy profunda sobre la identidad del cuerpo docente. En la vocación, podemos ver una tensión compleja, fruto de una consciencia de limitaciones; el compromiso va en la dirección de erradicar la narración altruista. El aula, en situaciones de desigualdad, se convierte en un proceso educativo que es necesario visualizar como un fenómeno sin terminar, su significado intrínseco no se puede estar desacoplando. La ética del cuidado por las trayectorias y la ética del cuidado por la necesidad de que el aula sea un espacio humano son muy importantes frente a una lógica de la eficiencia y a una lógica de estandarización.

El recorrido que se hace en este capítulo no busca cerrar las tensiones ni ofrecer respuestas. Por el contrario, abre preguntas que atraviesan la práctica docente actual: ¿cómo seguir enseñando cuando el contexto desmiente las promesas tradicionales de la escuela?, ¿qué transformaciones son viables sin caer en la negación de los límites estructurales?, ¿de qué forma reinventar la enseñanza sin perder su dimensión humana?

Esas preguntas abren paso al siguiente capítulo. Si el aula real aparece aquí como un espacio traspasado por la desigualdad y el presente incierto, el desafío que se plantea es pensar cómo se transforma la enseñanza —o se ve obligada a transformarse— en este contexto. No desde la lógica de la innovación como consigna, sino a partir de la experiencia concreta de quienes intentan sostener el acto educativo en tiempos de cambio.

El Capítulo 4 avanza en ese sentido, tomando las prácticas, las tensiones y las redefiniciones que emergen cuando enseñar deja de ser una repetición de modelos heredados y se transforma en la búsqueda de una continuidad.

CAPÍTULO 4



TRANSFORMACIONES EN LA ENSEÑANZA



Capítulo 4. Transformaciones en la enseñanza

Hablar de transformación en la enseñanza no puede limitarse a la incorporación de nuevas metodologías o tecnologías. Las transformaciones más profundas no siempre se anuncian en reformas ni se evidencian en dispositivos digitales; se manifiestan en la experiencia cotidiana del aula, en la subjetividad del docente y en la manera en que la educación responde a los desafíos sociales contemporáneos. Enseñar hoy implica sostener una práctica recorrida por la incertidumbre, la aceleración cultural y la reconfiguración constante del sentido del conocimiento.

La figura del profesorado es el eje de esta transformación ambivalente y se le pide innovar, ajustarse y apropiarse de contenidos actuales a la vez que ha de mantener vínculos afectivos, acompañar trayectorias y colaborar en una educación ética de los estudiantes. Esta doble exigencia hace tambalear la práctica y resignifica el sentido del trabajo del docente. La transformación no es lineal, sino que es difícil y articula el desgaste de las prácticas, la necesidad de reinventarlas y la búsqueda de sentido.

Este capítulo quiere dar cuenta de esa transformación a partir de lienzos enredados que son el futuro emocional del docente, la relación entre inteligencia artificial y humanidad educativa y la educación como un acto de esperanza. No se presentan como soluciones terminadas sino como visiones que permiten entender la enseñanza del presente en toda su densidad humana. La transformación de la educación no es cambiar propiamente herramientas, sino interrogarse por el lugar del docente, por el sentido del conocimiento y el deber ético de educar en el presente.

El futuro emocional del docente

Bienestar, identidad profesional y sentido del trabajo docente

Si las transformaciones en la enseñanza han sido leídas como respuestas a desajustes estructurales, es necesario ahora desplazar la mirada hacia una dimensión menos visible pero decisiva: el futuro emocional del docente. No basta con analizar cambios curriculares, tecnológicos o institucionales; es imprescindible comprender cómo estos procesos impactan en la subjetividad profesional. El futuro de la enseñanza no se juega solamente en las reformas, sino que se gesta en la experiencia emocional de quienes comparten todos los días el acto educativo.

La transformación pedagógica ha obligado al docente a exponerse a unas condiciones exigentes. Adaptarse, reinventar sus prácticas, responder a unas demandas institucionales y sociales cada vez más complejas no es un ejercicio de neutralidad. Involucra la imagen que el docente tiene de sí mismo y el sentido que le asigna a su trabajo. Como afirman Bonilla y Soler (2017), la identidad profesional docente se encuentra mediada por la experiencia emocional, y estas emociones determinan la forma en que el maestro se relaciona con el currículo, con los estudiantes y con la propia institución.

De este modo, el bienestar del docente, en este contexto, deja de ser una cuestión individual para ser una cuestión del orden de lo estructural. No se trata solamente de "observar la gestión del estrés", sino de saber que la calidad de la enseñanza está interrelacionada con la regulación emocional del profesorado. Tal y como recalcan Torres y Saenz-López (2019), el bienestar emocional no es una cuestión secundaria sino una condición necesaria para la plena acción pedagógica. Un docente con una regulación emocional deteriorada tiene muy complicada la posibilidad de sostener vínculos significativos en el aula.

El futuro emocional del profesor no puede explicarse desconectado del sentido de identidad profesional. Cantón y Tardif (2018) aportan una serie de ideas sobre la identidad como una construcción en interacción con el contexto, una serie de negociaciones constantes entre expectativas institucionales y convicciones personales. No es una identificación que se pueda considerar cristalizada; es una identidad que se reconstruye a lo largo de la trayectoria profesional. Asimismo, el hecho de que las condiciones de trabajo sean inestables y precarias también tensiona la identidad.

La presión en los profesores novatos toma la forma de características específicas. Es así como Martín-Gutiérrez et al., (2014) nos ayudan a identificar dimensiones emocionales, sociales y didácticas que van a impactar de manera singular en la construcción inicial de la identidad profesional. El inicio de la carrera no es sólo un proceso de aprendizaje técnico, sino la construcción de una narración sobre lo que supone ser docente. Si esa narración es precarizada, sobrecargada, carente de reconocimiento, se viene debilitando el futuro emocional desde los primeros momentos.

Pero el porvenir afectivo no es sólo una cuestión de las primeras experiencias. Aún docentes con larga trayectoria profesional pasan por procesos de redefinición. Las permanentes transformaciones del sistema educativo pueden producir un sentimiento de desubicación: aquellas prácticas que antes eran seguras, irremediamente quedan invalidadas; los relatos de la institución cambian; las expectativas sociales mutan. El docente tiene que rearticular su identidad sin perder la coherencia interna.

Al final de este proceso nace el sentido de la tarea docente, esto es; la definición del rol del docente como categoría central. No se experimenta la misma adaptación, es decir, no es lo mismo adecuarse cuando se cree que lo que se hace tiene sentido que cuando la práctica queda reducida a un cumplimiento administrativo. El sentido del trabajo no es un concepto abstracto, sino que se va construyendo en el diálogo con los estudiantes, desde el momento en que se percibe que la práctica tiene un impacto formativo y en la medida en que el trabajo llega a ser reconocido desde la profesión. Si estas dimensiones no se dan y se van convirtiendo en algo distante, el futuro emocional se vuelve incierto.

El bienestar, la identidad y el sentido conforman un triángulo dinámico. El bienestar alimenta la identidad; una identidad sólida sostiene el sentido; el sentido nutre el bienestar. A medida que uno de estos vértices se quiebra, los otros lo sienten. La transformación de la educación puede no encontrar el equilibrio debido a la incomprensión con la que se puede ver el fenómeno de la transformación por el estado de la relación docente y con los estudiantes, cuestión que puede dar lugar a pasatiempos que van desgastando la profesión.

El futuro emocional del docente no puede pensarse desde el marco individual. Requiere condiciones institucionales que puedan dar forma a la dimensión afectiva del trabajo educativo. Espacios de reflexión compartida, de liderazgo pedagógico sensible, de

políticas que valorizan el tiempo docente no como recurso ilimitado sino como capital humano que se da bajo condición.

Asimismo, el reconocimiento social tiene un importante protagonismo. La representación pública del docente tiene una proporción en la autopercepción del mismo. En el caso de que el discurso social oscile entre el enaltecimiento y la desvalorización, se generan tensiones identitarias. La profesión queda atrapada entre lo que excede las posibilidades y las condiciones reales que no llegan a ser suficientes.

Hablar del futuro emocional del docente no implica la fragilización de la profesión, sino que significa humanizarla. La enseñanza se entiende como práctica extremadamente relacional, no como difusión de conocimientos. Las emociones no funcionan como frenos de la severidad pedagógica, sino que son parte constitutiva de la misma.

Esta nueva línea de trabajo explica que la transformación atraviesa la interioridad profesional. El reto no consiste simplemente en modernizar estructuras, sino, sobre todo, en emocionar a quienes las habitan. El futuro de la enseñanza depende, en gran medida, de la posibilidad de que el docente encuentre estabilidad simbólica en medio del cambio. No estabilidad rígida, sino coherencia interna. No inmovilidad, sino sentido.

Y quizás allí se juegue la transformación más profunda: no en la sustitución de métodos, sino en la reconstrucción emocional de la identidad docente frente a un escenario que exige adaptabilidad sin renunciar a la vocación.

No obstante, la vocación, entendiéndose en las últimas décadas como entrega casi incondicional, ya no puede ser sostenida como único sustento emocional de la práctica docente. Al fin y al cabo, si el bienestar depende del único hecho de la fortaleza individual o del compromiso moral, la cultura emocional queda en un estado de fragilidad extrema.

La vocación sin condiciones puede ser capaz de conducir a un desgaste silencioso. Freire ya lo decía: "enseñar no puede sino estar relacionado con la esperanza crítica, no con la esperanza ingenua" (Freire, 2019). Esta diferenciación es crucial: la esperanza no es una negación de la dificultad sino una decisión consciente de asumir a pesar de la dificultad.

Dicho esto, el bienestar docente no puede analizarse desde una dimensión psicológica privada; es una construcción relacional, institucional. Torres y Saenz-López (2019) sostienen que el bienestar emocional de los docentes se relaciona con la existencia del sentido de reconocimiento, con la capacidad de autonomía y con la existencia de

coherencia entre los valores de la persona que ejerce la docencia y la práctica profesional. Cuando estas dimensiones de la práctica se ven afectadas, la identidad empieza a verse perjudicada.

La identidad profesional docente no es un atributo estático que se obtiene tras la formación inicial sino que, tal y como menciona Cantón y Tardif (2018), los saberes en relación a la docencia se van construyendo en forma de interacción con la experiencia, en un proceso dialógico con contextos concretos y a la vez lleno de tensión a partir de las expectativas sociales, de tal forma que esta identidad va sufriendo reconfiguraciones continuas; en contextos de aceleración cambiada, la reconfiguración va cobrando particular intensidad, es decir, el docente no únicamente actualiza contenidos sino que actualiza su forma de comprenderse como profesional.

Las emociones son, en última instancia, determinantes en la construcción identitaria, de tal modo que cuando la percepción de ser eficaz, la satisfacción en la relación con los estudiantes o la vivencia reedificadora que aporta el propio reconocimiento institucional predominan, moldean la forma de auto comprender al docente, pero cuando las emociones de frustración o de desvalorización son las que predominan, la identidad va cediendo. Por el contrario, las emociones de pequeñas, pero altamente significativas, conquistan en la fortaleza de la identidad profesional.

Así, el futuro emocional del docente depende de la narrativa que va construyendo en su interior sobre la base de la propia praxis. ¿Se siente trabajador del cumplimiento de mandatos ajenos o sujeto activo del cambio? ¿Sobreviviente del sistema o educador crítico? La respuesta no es homogénea, no se estabiliza. Se fluctúa según los contextos, según las trayectorias.

Freire y Shor (2019) afirmaron que la práctica educativa es siempre un acto político, aunque no se lo reconozca como tal. Tiene un sentido particular si se lo relaciona con el bienestar. Si el docente pierde la conciencia de sentido político y ético de su tarea, puede dar cuenta de la práctica educativa mecánica, y lo mecánico, sostenido en el tiempo, desgasta emocionalmente.

Bajo esta perspectiva, el trabajo docente se convierte en hilo conductor. No alcanza con adoptar nuevas metodologías y nuevas tecnologías, sino que es necesario comprender para qué se enseña. El sentido no se agota en el cumplimiento curricular ni en la obtención de resultados evaluativos. Se instaura en la relación pedagógica y en la dinámica de

contribuir a la formación integral del aprendiz, en la capacidad de creer que la educación transforma.

La identidad profesional incluye una dimensión ética. No solo es competencia técnica, sino también posicionamiento en el mundo. Cuando el docente cree que su práctica sólo responde a exigencias administrativas, diluye el sentido; pero cuando encuentra espacios de autonomía reflexiva, renueva el sentido.

La incertidumbre contemporánea tensa sobre todo esta dimensión. Si el sistema educativo cambia permanentemente, si las reformas se suceden sin consolidarse, el docente puede tener una sensación de provisionalidad permanente. La identidad necesita cierta continuidad para sostenerse, y sin ella aparece el peligro de una cierta fragmentación interna.

No obstante, la identidad docente tiene, también, una notable capacidad de adaptación. Martín-Gutiérrez et al., (2014), apuntan que el profesorado principiante construye su identidad integrando dimensiones del ámbito emocional, social y didáctico. Esta conjunción no acontece de manera automática, necesita de apoyos y de espacios de reflexión. Pero cuando se llega a ella, se ve fortalecida la proyección futura emocional.

El bienestar, por lo tanto, no es la ausencia de conflicto. Es la capacidad de atravesarlo sin perder la coherencia interna. Freire consideraba que la práctica pedagógica es sinónimo de humildad, también de valentía. Humildad para aceptar los límites que se encuentran; valentía para sostener la esperanza crítica. Entre ambas tensiones se va configurando una forma de resiliencia que no es ni pasividad ni heroísmo, sino implicación consciente.

El futuro emocional del docente corre también por la forma en que la institución o la organización reconoce su trabajo. El reconocimiento no es solo en clave salarial, aunque también en este aspecto sea importante, es sobre todo simbólico: es sentir que la experiencia acumulada tiene un sentido, que la voz del docente cuenta en las decisiones pedagógicas, que su criterio profesional es respetado; sin reconocimiento, la identidad se precariza.

La colaboración entre pares también es un factor protector. La práctica de la docencia de forma solitaria incrementa la carga emocional. La práctica conjunta de la docencia se presenta de forma compartida como una intervención que supone una especie de

distribución de la incertidumbre. Los y las docentes al reflexionar sobre sus prácticas y compartir las preguntas que tienen, intentan construir respuestas de forma conjunta y así incrementan el bienestar. La identidad deja de ser carga individual para pasar a ser construcción social.

No se debe perder de vista que el sentido del trabajo docente está profundamente relacionado con la experiencia de aula concreta. Allí donde un educando logra comprender, allí donde aparece una pregunta inusitada, allí donde se establece una relación de confianza, el profesorado vive eso como una confirmación de sentido. Estas experiencias no siempre surgen en las estadísticas ni en los informes, pero son el núcleo afectivo del trabajo.

El futuro afectivo del profesorado, por tanto, no está definido por las políticas educativas o por las transformaciones estructurales en sí mismas. Está definido por la calidad de aquellos encuentros cotidianos. La transformación del sistema puede ser profunda, pero si el aula sigue manteniendo su dimensión humana, la identidad encuentra un lugar de anclaje.

Sin embargo, el riesgo sigue existiendo. Si aumenta la sobrecarga administrativa, si la presión evaluativa se hace intensa y si el reconocimiento se desvanece, el bienestar se pone en cuestión. El futuro emocional no es garantía; es un trabajo continuo.

Por tanto, es fundamental aceptar que la docencia no es únicamente profesión técnica, sino también un proyecto de vida: la identidad profesional se superpone con la identidad personal. Las emociones que recorren el trabajo no se limitan a las paredes de la entidad; se van con la persona docente fuera del ámbito institucional.

Por este motivo, la transformación educativa debe tener en cuenta no solo la eficiencia o los resultados, sino la sostenibilidad emocional. Quizá no es tanto la pregunta de cómo transformar la enseñanza, sino más bien cómo hacerlo sin quebrantar la identidad de la docencia, cómo innovar sin despojar de sentido a la persona docente, cómo adecuarse sin deteriorar el bienestar.

La respuesta no es única ni definitiva. Pero sí hace imprescindible el reconocimiento de que el futuro de la educación depende tanto de estructuras como de subjetividades. Dependerá de la capacidad del sistema para sostener emocionalmente a quienes lo sostienen. Y a partir de este reconocimiento empieza a constituirse una transformación

diferente, una que no solamente cambia las maneras de enseñar, sino que también tiene en cuenta a quienes enseñan.

La digitalización no modifica súbitamente la identidad docente, sino que la tensa. El docente se ha de negociar entre su experiencia acumulada y las exigencias técnicas. Cuando la negociación se produce sin acompañamiento, puede provocar inseguridad profesional; cuando la negociación se hace con reflexividad, puede enriquecer la identidad. Hacer uso de la tecnología no es solo por la modernidad, sino con coherencia pedagógica.

Aquí vuelve a aparecer el intercambio entre identidad y sentido. Si la incorporación digital es vista como una imposición externa, el sentido se debilita; si se considera como un medio al servicio de un proyecto formativo, el sentido se refuerza, ya que no sólo es cuestión de las fuentes tecnológicas que se utilizan, sino la forma en la que el docente narra su uso.

La vocación adquiere, en este contexto, otro aspecto, no como el estar dispuesto a sacrificarlo todo. Pero la ética freireana no entiende la vocación como una entrega acrítica, sino como un compromiso reflexivo (Freire, 2019). La ética del docente no se hace depender del desgaste ilimitado, sino que exige coherencia entre el discurso y la práctica. Y cuando se transforma el compromiso en una autoexigencia hasta el autoagobio, entonces la vocación puede devenir en agotamiento moral.

A pesar de todo, en este contexto también aparecen formas de resistencia ética. Al respecto, Freire y Shor (2019) sostenían la pedagogía como una práctica dialógica. El diálogo no es solo técnico; es al mismo tiempo un espacio de reconstrucción identitaria. Cuando el docente es capaz de sostener espacios de diálogos genuinos con sus estudiantes, refuerza el sentido de su propia acción. En ese momento, en el fenómeno de la identidad, surgen pequeñas reparaciones emocionales que compensan la fragmentación exterior.

La identidad profesional docente, por ende, no es adaptación a las presiones externas, sino desarrollo continuo de una coherencia interna. Una identidad es una construcción activa y continua, un proceso de desarrollo en el que las dimensiones emocional, cognitiva y social se influyen entre sí (Noriega & Medina, 2012). Cuando una de las dimensiones se deteriora, las demás también se ven afectadas. El bienestar no es un plus del que pueda prescindirse, sino que forma parte de la propia identidad.

Tampoco está de más pensar en el tiempo. La aceleración contemporánea contribuye a obstaculizar la identidad. Por regla general, si cada ciclo de reformas es diferente, no hay tiempo para hacer la traducción identitaria (en el sentido de dejar la huella de la organización) y queda el riesgo de que la identidad se deforme de manera continua, entonces puede haber flexibilidad, pero también se generan inestabilidades.

No obstante, la identidad docente tiene memoria. No es una pizarra en blanco a la que se le anota un cambio. La experiencia acumulada hace de ancla. El saber de la práctica permite filtrar, elegir lo que se integra y desechar lo que contradice aspectos pedagógicos que los docentes sostienen que son fundamentales. En esa lucha se lleva a juego la autonomía profesional.

La interrelación entre bienestar, identidad y sentido se hace aún más evidente cuando se analiza la relación con el error. Aceptar la incertidumbre implica aceptar la posibilidad de equivocación. Piaget (2019) recordaba que el error es parte del proceso de construcción del conocimiento. Cuando esta idea se traslada a la identidad docente, permite comprender que la fragilidad no es fracaso, sino condición de aprendizaje profesional.

El futuro emocional del docente está condicionado en gran medida por poder invertir la fragilidad en la conciencia crítica, no para negar el desgaste sino para intentar entenderlo, no para eliminar la incertidumbre sino para darle sentido. La importancia de la comunidad profesional en esta reflexión se hace presente. La identidad docente tiene mucho que ver con compartirla.

El sentido del trabajo del profesorado se vuelve a construir como proyecto colectivo. La ética profesional no recae sólo en creencias personales, sino en aquellas prácticas institucionalizadas que reconocen la dimensión humana del hacer. Cuando la institución habilita espacios de diálogo, reflexión y cuidado hacia el otro, el bienestar se convierte en política educativa.

Quizás el reto central del futuro emocional del profesorado no sea el de evitar la transformación sino el de humanizarla; transformar sin desarraigar; innovar sin despersonalizar; tener expectativas sin dejar sin dignidad a los demás. No hay recetas técnicas para solucionar esas tensiones porque requieren de una reflexión ética mantenida.

El porvenir emocional de un profesorado no se puede desvincular del futuro de la educación, ni puede tener un enfoque sin pensar en la educación misma. Una educación que intente formar personas críticas no puede sustentarse en un docente emocionalmente agotado, sino que el cuidado del mismo debería considerarse una condición de coherencia y pedagogía.

No se puede separar bienestar, identidad, sentido; se retroalimenta, si una persona docente encuentra coherencia entre lo que cree, lo que hace y lo que el contexto le permite hacer, el porvenir emocional se nutre, pero cuando esa coherencia no existe, la transformación se convierte en desgaste.

La transformación de la enseñanza no solo es cambiar metodologías ni estructuras, sino también subjetividades; y ahí, en esa transformación, está una de las dimensiones profundas de la docencia contemporánea: la posibilidad de seguir educando sin perder su propia humanidad.

Inteligencia artificial y humanidad educativa

La tecnología como herramienta pedagógica sin sustituir el vínculo humano

Si en el primer apartado la transformación aparecía como respuesta forzada al desajuste, en este punto es necesario observar un plano distinto, quizá más delicado: el de la tecnología como promesa y como tensión, como posibilidad pedagógica y como riesgo de deshumanización.

Porque la enseñanza no se transforma en un vacío. Se transforma en estructuras que resisten, que reproducen, que sostienen inercias históricas, pero también en vínculos que no pueden reducirse a dispositivos. La inteligencia artificial irrumpe en ese escenario no como un simple recurso técnico, sino como un acontecimiento cultural que reordena expectativas sobre lo que significa enseñar, aprender y, sobre todo, encontrarse.

Todo sistema educativo vive en la tensión entre cambio y continuidad (Ruiz Domínguez et al., 2022). Las reformas se anuncian con lenguaje de ruptura, las tecnologías se presentan como promesas de modernización y las políticas educativas proclaman horizontes renovados.

Sin embargo, la vida cotidiana en el aula guarda ritmos, formatos y lógicas que se sostienen más allá del discurso, como si la institución absorbiera lo nuevo sin alterar del todo su gramática profunda. Esta dinámica estructural explica por qué la tecnología puede instalarse con rapidez en el soporte y, aun así, dejar casi intacto el núcleo pedagógico. Y explica también por qué la inteligencia artificial, aun cuando se presente como salto cualitativo, puede terminar reproduciendo viejas lógicas si no se interroga el sentido del vínculo educativo.

La llegada de IA se produce sobre una arquitectura educativa que, en muchos contextos, tiene currículos fragmentados, tiempos organizados en bloques homogéneos y evaluaciones mucho más centradas en la acreditación que en la comprensión. Aunque se digitalicen recursos o se replantee legislación, puede quedar relativamente inalterada la estructura profunda. No implica estancamiento absoluto, sino modernización que actualiza la superficie dejándola intacta, y esa conservación estructural explica no ya sólo por qué el cambio tecnológico no asegura transformación pedagógica: la presencia de lo heredado y de lo nuevo no es interpretada como fracaso, sino condición histórica, pues

todo proceso de transformación supone permanencias (Cepeda-Sánchez, 2023); lo nuevo se edifica sobre lo heredado, y lo heredado se resignifica en nuevas condiciones.

Pero con la inteligencia artificial, lo nuevo que se introduce viene acompañado de una particularidad: no solo se transforma el aspecto, sino también la relación con el saber. No solo se permite el acceso a información, sino también la producción de textos, respuestas, imágenes, explicaciones y recomendaciones, a una velocidad tal que puede reordenar la forma en que estudiantes y profesores comprenden el conocimiento.

La IA aparece como una herramienta que parece “resolver” tareas que antaño requerían tiempo, deliberación y error. Y ahí queda una cuestión pedagógica de fondo: si existe una herramienta que produzca respuestas, ¿qué lugar queda para el aprendizaje como proceso? Si existe una máquina que genera explicaciones, ¿qué lugar queda para la voz humana del docente como mediación? (Ortega & Miravalles, 2021). Por otra parte, advierte que la era de la inteligencia artificial no consistirá únicamente en una llegada de herramientas, sino que configurará un proyecto de humanidad en disputa, donde decisiones educativas pueden quedar condicionadas por lógicas exteriores.

La denuncia que se hace no conlleva criminalizar la tecnología, sino entender que toda tecnología mediática genera una forma de organizar la atención, el tiempo, la autoridad y el valor del conocimiento. Carbonell-García et al. (2023) indican la expansión de la IA en el ámbito educativo, así como el aumento en su presencia en prácticas formativas. Pero la única presencia no implica necesariamente humanización; sí puede hacerlo, pero también puede dar lugar a una pedagogía más acelerada, más instrumental, menos capaz de sostener la incertidumbre que caracteriza el aprendizaje.

Por eso, pensar "inteligencia artificial y humanidad educativa" significa sostener una afirmación central, la de que la tecnología puede ser herramienta pedagógica sin que eso signifique la sustitución de las relaciones humanas en la enseñanza. No se trata de "usar IA" solamente, sino de elegir para qué, cómo y desde qué ética. El vínculo pedagógico no es un complemento afectivo que la educación añade a la relación con el saber; es la condición de la posibilidad.

Jugando en ese vínculo hay: la confianza, la escucha, la autorización simbólica de lo que significa aprender, la construcción de sentido, la experiencia de ser mirada como sujeto y no como contingente de contenidos. La tecnología puede ayudar, pero no puede

sustituir esta dimensión, la cual llevaría aparejada una pobreza educativa; y la escuela no recibe, por otra parte, la IA en condiciones de neutralidad.

Por ello, las transformaciones de carácter duradero rara vez se imponen de forma abrupta, ya que suelen ser aquellas que interpelan la tradición y la van reinterpretando. En cambio, el problema aparece cuando el legado se convierte en indiferencia, esto es, cuando las estructuras se mantienen por no ser conveniente abandonarlas, o cuando un quiebre no se mantiene por su posibilidad de continuidad, sino por su sencillez de conservación.

La organización del tiempo en bloques rígidos responde a una lógica histórica que no necesariamente coincide con los ritmos contemporáneos de aprendizaje. Si la inteligencia artificial se coloca dentro de dicha estructura rígida, existe el peligro de que adquiera la función de acelerador de lo mismo: más tareas, más productos, más “resultados”, pero no más comprensión.

La inteligencia artificial puede producir una paradoja pedagógica: mientras que por un lado puede ofrecer personalización, ayuda, feedback, efectividad, el otro puede intensificar la cultura del rendimiento y reforzar el predominio de los productos por encima de los procesos. La expansión tecnológica, en educación, siempre se encuentra con la pregunta por el sujeto, ¿qué tipo de estudiante emerge cuando la tarea persigue la obtención rápida de respuestas? ¿qué tipo de docente se construye cuando la mediación humana queda relegada a un rol de supervisor del trabajo?

En este caso, el vínculo humano hay que reivindicarlo y defenderlo como núcleo pedagógico. Esto es así porque la educación no consiste solo en transmitir contenidos; constituye la construcción de criterios, la formación del juicio, los aprendizajes del límite, la elaboración del error, la experiencia del diálogo. Shor y Freire (2019) recordaban que la educación no es solo el depósito de contenidos; se trata de una praxis, de una práctica que implica conciencia, diálogo y sentido. Si la IA se incorpora sin esa brújula, corre el riesgo de suplantar lo que es la pregunta, de hacer de la pregunta un atajo para evitar la incomodidad formativa. Y cuando la educación se convierte en cómoda, suele ser superficial.

La identidad profesional también se tensiona. El docente, con las exigencias institucionales por un lado y las demandas contemporáneas por el otro, se puede ver

sorprendido por la necesidad de "actualizarse" para no caer en la jerga de que se ha quedado anticuado. Pero esa actualización no siempre viene con formación crítica.

La autonomía real del profesorado está sujeta a normativas, evaluaciones externas y estructuras que encuadran su acción. El cambio se da con las variantes entre las exigencias del cambio y la rigidez estructural. Entre un extremo y el otro, la IA puede ser vivida como amenaza para el poder o como instrumento de la ampliación de las posibilidades. La diferencia no solo se debe a la herramienta, sino a la articulación que establece con el proyecto pedagógico y al sitio que ocupa en la relación con el alumnado.

Desde una ética la subrayan y, al mismo tiempo, la constituyen como retos y como oportunidades la IA. La ética no es algo anexo a la utilización de la IA; es el orden de las cosas que no permite la sustitución del vínculo. La IA puede ayudar a generar materiales, a diversificar ejemplos, a ofrecer apoyos en relación con la accesibilidad o la personalización; pero la decisión sobre el sentido del aprendizaje —qué valor tiene, qué es lo que se considera importante, qué es lo que forma un sujeto— no puede ser delegada a un sistema automatizado sin renunciar a la humanidad educativa.

La humanidad educativa se juega muchas veces en gestos mínimos. La forma en que se organiza la palabra, el tipo de preguntas que se legitiman y aquellas que se silencian, las decisiones que sostienen el aula como espacio de encuentro. Allí se advierte que el cambio no sustituye automáticamente lo anterior, sino que se superpone, lo bordea o lo tensiona sin disolverlo por completo (De Giovanni, 2025). Con la IA ocurre algo semejante: puede introducirse como un nuevo molde sin transformar la lógica de fondo, o bien convertirse en una ocasión para volver a interrogar lo que se entiende por aprender.

Si la escuela guarda una lógica frontal en la que hay un único docente que lleva la voz líder y el resto de los estudiantes se organiza en el espacio en un orden que sugiere una única dirección de la transmisión del saber, la llegada de la IA no influye por sí misma en esta disposición simbólica. Como indica Giraldo Urrego (2022), cuando advierte que la organización del espacio institucional es de continuidad y que Foucault (2023) permite comprender que la arquitectura no es neutra: representa relaciones, expectativas y límites ya instaurados. Una IA en un aula frontal puede llegar a funcionar como nuevo pizarrón, como nuevo libro, como nuevo banco de respuestas, sin que haya implicado una

transformación del lazo. La pregunta pedagógica no es, por ende, si hay IA o no, sino en qué tipo de lazo humano se sostiene el aprendizaje cuando hay IA.

También la evaluación queda situada en el eje de la tensión. Incluso cuando se hacen referencias a lenguajes sobre la retroalimentación y la evaluación de tipo formativo, el sistema de la acreditación externa y la cultura de los resultados continúan marcando condicionamientos. En ese sentido, la IA puede llegar a ser un recurso para "cumplir", para terminar productos, para acelerar entregas. La transformación se pacta en los límites.

Si quiere mantener los procesos reflexivos, el docente necesita un marco que no lo lleve solo a las evidencias rápidas, si no se activa este marco, la herramienta se convierte en una presión añadida: más producción, menos elaboración. Pero no sería correcto decir que la IA solo refuerza lo superficial: también abre posibilidades.

Las herramientas digitalmente bien integradas pueden aperturar el acceso a apoyos, ofrecer mediaciones para ritmos distintos, facilitar recursos educativos allí donde antes no existían. Pero esta potencialidad depende de una decisión ética: que la IA esté presente como herramienta y no como finalidad; como apoyo para el aprendizaje y no como sustitución del pensar.

Por eso, hablar de humanidad educativa no significa negar la tecnología, sino recubrir para que la tecnología llegue a capturar el sentido. La educación, si quiere seguir siendo formativa, tiene que mantener su dimensión humana: el derecho a la duda, el valor del error, la construcción de criterios, la conversación que transforma. La IA puede ayudar a producir materiales, pero no produce por sí sola la experiencia de la comprensión. La IA es capaz de generar textos, pero no hay seguridad de que produzca pensamiento.

De esta forma, el docente vuelve a retomar una doble posición, mediador cotidiano; no es el protagonista de las grandes reformas ni el custodio del pasado; es quien interpreta las tensiones, mantiene el vínculo y da forma concreta al aula (Letelier, 2023). El desafío no consiste en decidir entre "IA sí" o "IA no", sino que el objetivo es construir un uso pedagógico que asegure la humanidad. A veces esto consistirá en usar la herramienta para ampliar posibilidades; otras veces, consistirá en suspenderla deliberadamente para recuperar el valor del proceso.

La enseñanza actual, por lo tanto, no oscila entre tecnofilia y tecnofobia, sino entre continuidad y cambio, esta vez, reconfigurados por la IA. La cuestión no es acelerar la ruptura, ni mucho menos defender la continuidad, sino que la cuestión es conocer el lugar en el que lo humano se sostiene. Así, la IA puede ser aliada, siempre y cuando atienda a criterios pedagógicos, y puede ser amenaza, siempre y cuando atienda como sustituto del vínculo. El final de este trayecto no es una fórmula, sino una mayor agudeza de la conciencia de la relación entre herramienta y sentido, entre el soporte tecnológico y el humano (Téllez, 2025). Lo que está en juego no es la modernización del soporte, sino la posibilidad de conservar la educación como práctica humana.

Es posible que esta sea la cuestión que queda abierta o sin terminar: cómo formalizar una inteligencia artificial sin ceder la rúbrica educativa a lo automatizable, es decir, cómo encajar el encuentro humano en unos aparatos que pueden responder por nosotros, cómo conseguir que la velocidad no sustituya la comprensión. En esa tensión, la docencia no se vuelve obsoleta: la docencia se vuelve más necesaria. Más cuanto más automatizable parece el conocimiento, más necesaria se vuelve la humanidad educativa que lo orienta.

En este momento, vuelve a aparecer una idea determinante: el cambio tecnológico no es neutro, ya que reordena el valor del tiempo. La IA permite el ahorro, la automatización, aumentar la agilidad de los procesos. Pero en el ámbito educativo, el tiempo no es solo un recurso operativo, también es una condición pedagógica. Para entender, hay que tener tiempo para reformular, para hacer pruebas, para volver sobre el error. La rapidez nos hace obtener respuestas correctas, pero no necesariamente de un aprendizaje productivo.

La humanidad educativa, muchas veces, se juega en poder mantener tiempos no productivos, en el sentido inmediato de la productividad: el tiempo para pensar antes de responder, el tiempo para errar sin ser sancionado, el tiempo para dialogar sin que aquello que se dice se convierta en evidencias de desempeño. Cuando la escuela se dirige hacia la rapidez, es eficaz pero poco formativa.

En este sentido, el profesorado queda en la encrucijada de salvaguardar el tiempo pedagógico sin desprenderse del mundo en el que vive el alumnado. Prohibir no siempre significa educar, igual que la posibilidad de permitir sin criterio tampoco es hacerlo. La IA empuja a reconfigurar la noción de tarea.

Si un estudiante puede generar un texto automáticamente en menos de una variación de segundo, la pregunta no es tanto cómo prohibirlo, sino cuáles son los tipos de tareas que tienen sentido en un mundo donde es posible la producción automática, la enseñanza no puede ser solo "entregas", también tiene que hacer referencia a procesos donde el estudiante pueda mostrar su comprensibilidad, su criterio, su capacidad argumentativa y su reflexión situada. Esto no lo hace una nueva plataforma, sino la reconfiguración del contrato pedagógico.

Aquella reformulación implica asimismo asumir una dimensión ética del vínculo. Aprender a regular el uso de las herramientas no es la única finalidad, sino que se trata de construir una forma de relación con el conocimiento que no traiga vistas utilitaristas. La IA ofrece caminos y el atajo en pedagogía es inminente, no obstante, el aprendizaje no es solo el resultado de haber pasado un proceso, sino que es transformación subjetiva. Si la persona estudiante no está implicada en el trabajo cognitivo y emocional de ir entendiendo, el conocimiento va a quedar fuera de sí mismo, como algo que se consume.

El docente no compite con la máquina en términos de la rapidez o en la cantidad de información que puede proporcionar; su valor reside en enseñar a criticar las fuentes, a identificar las incoherencias, a construir argumentos propios, a formular preguntas mejores. La humanidad educativa aparece en ese acto: autorizar al estudiante a que piense y no solamente a responder.

Muchos docentes se han formado en paradigmas donde la seguridad profesional se soporta en el dominio de los contenidos. La irrupción de la IA puede producir una sensación de expropiación, como si el saber se colocara en el lugar del que ocupa, como si no fuera el saber el que cambia. Sin embargo, lo que cambia no es la importancia del saber, sino el modo de poderlo justificar. El docente sigue siendo necesario como mediador cultural y ético del conocimiento. Si la IA puede generar respuestas, el docente es capaz de generar contexto; si la IA logra escribir textos sin el apoyo de docentes y de las comunidades educativas, el docente es capaz de enseñar a significar. Es precisamente esa distancia la que juega la profesionalidad de la docencia en la época de la automatización.

La IA, incluso, puede llegar a ser un dispositivo disciplinario, de vigilancia, de detección y de sanción. La advertencia foucaultiana sobre los dispositivos de control encuentra aquí

sentido, porque la técnica puede llevar a la amplificación del poder sobre los cuerpos y las conductas, siempre que se haga desde la vigilancia (Foucault, 2023). Educar con humanidad no es vigilar mejor; es comprender con humanidad.

Simultáneamente, la IA también plantea posibilidades concretas para la inclusión educativa si se mantiene la intencionalidad pedagógica: soporte en la lectura, elaboración de ejemplos adaptados, traducciones, devolución previa, accesibilidad para los estudiantes con necesidades educativas específicas.

Pero la inclusión tecnológica no es automática. Cuando no se visibilizan las desigualdades de acceso, de conectividad y de alfabetización digital, lo que se puede llegar a producir es precisamente lo contrario, reforzando la desigualdad. La herramienta que se enuncia como democratizadora puede terminar ayudando todavía más a quienes ya tienen ventaja. Es por ello que la humanidad educativa no solo se favorece del posicionamiento ético individual, sino que también se exige una justicia educativa en la distribución y el acompañamiento.

El rol del docente se asemeja al del guardián del sentido, pero no en su forma conservadora sino en la crítica. Significa impedir que la educación se convierta en simple producción de evidencias. Freire enfatizaba que la educación no puede ser neutral, y esta afirmación va adquiriendo un nuevo matiz: que tampoco la tecnología es neutral. Su uso siempre marca una visión de sujeto y de mundo. De ahí que integrar IA con humanidad sea también integrar una reflexión sobre qué tipo de sujeto se quiere formar.

En ese punto, es posible entender que la inteligencia artificial no sustituye el vínculo humano, pero sí lo pone a prueba. Obliga a preguntarse qué no se puede perder de vista en la enseñanza. Y lo que no se puede perder de vista parece situarse en un lugar no automatizable: la relación ética, el reconocimiento del estudiante como sujeto, la escucha real, el acompañamiento a la duda, la construcción comunitaria. Allí donde hay encuentro, hay enseñanza. Allí donde solo hay respuestas, puede haber información, pero no necesariamente forma.

Lo que queda abierto, entonces, no es una valoración de la IA de inicio, sino una tensión que habrá que seguir habitando. La IA puede servir como herramienta pedagógica si sirve a procesos humanos; puede volver a ser un obstáculo si ayuda a desplazar el trabajo formador hacia la lógica de la rapidez y del cumplimiento. En ese punto, el docente no

solo enseña contenidos: enseña una manera de habitar el mundo. Y en tiempos de creciente automatización, enseñar a habitar humanizando se transforma en quizás uno de los trabajos más apremiantes de la educación contemporánea.

Educar como acto de esperanza

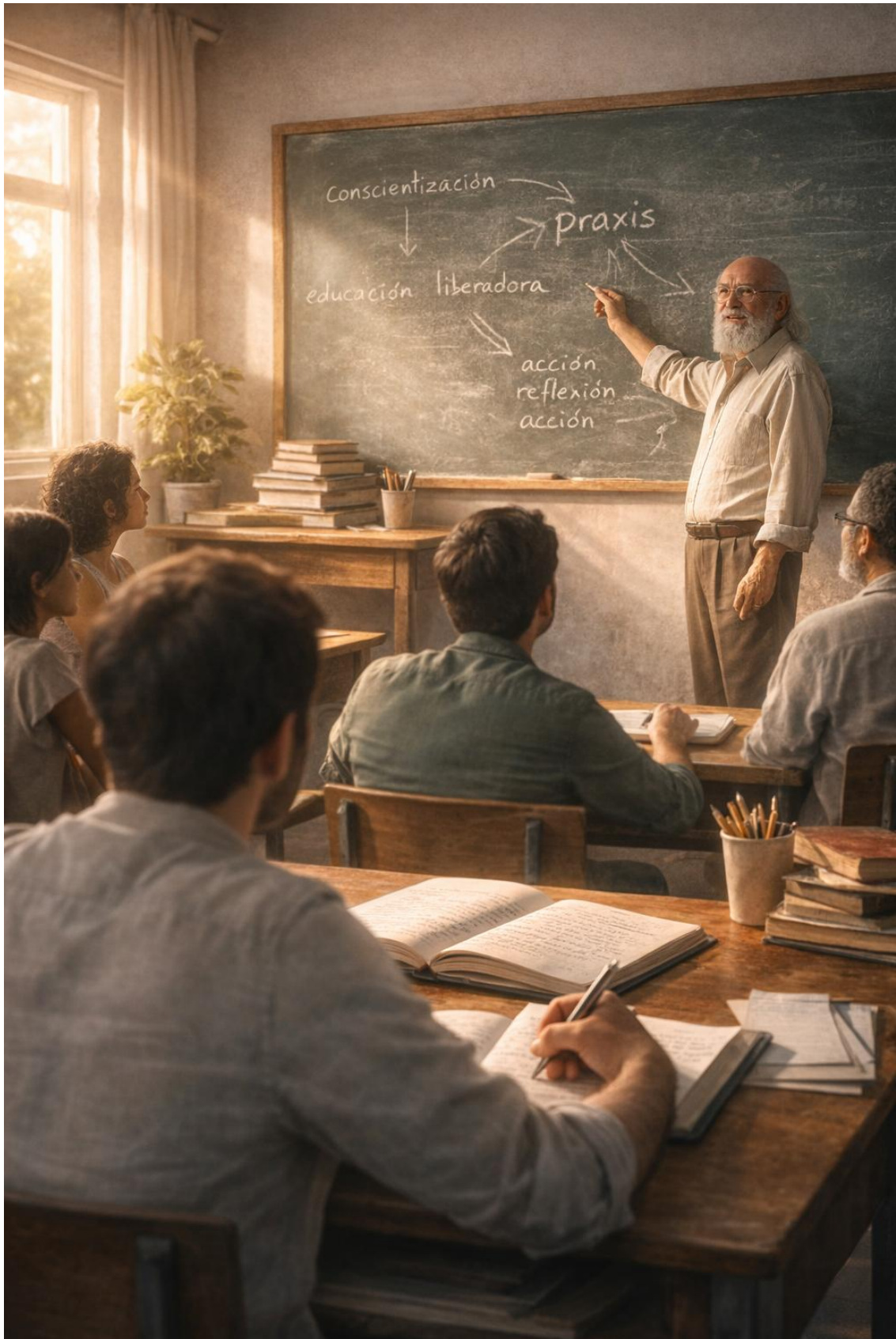
Docencia, investigación y transformación social desde una mirada ética.

Si la transformación de la enseñanza ha sido entendida como respuesta y negociación entre estructuras que cambian y otras que permanecen, es el momento de dar un salto hacia una dimensión más profunda: la esperanza como categoría pedagógica. La esperanza como pedagogía no es abstracta ni voluntarista, sino que es una esperanza ética, crítica y situada: educar en la incertidumbre, en la desigualdad, en la aceleración, en la espera puede ser una forma de resistencia, mientras que sigue siendo una forma de anhelo.

Paulo Freire subrayaba que la educación era siempre una esperanza en acción, pero no una esperanza vacía, sino que siempre se argumenta a partir de una conciencia crítica del mundo, no se espera porque la situación esté resuelta, sino porque la transformación es posible. Muñiz (2020), al retomar la pedagogía de la esperanza freireana, señala que esta implica una práctica de lectura crítica de la realidad y, además, que es posible modificar el mundo a partir de la acción educativa. Y en este sentido, educar no es reproducir el orden existente, sino abrir horizontes.

Decir esperanza en educación no es ignorar la fragilidad estructural recogida en apartados previos; es reconocerla, pero decidir que aun así se puede interceder. La investigación y la educación deben hacerse cargo de la responsabilidad ética de las consecuencias de sus actos. La esperanza, entonces, no es una emoción íntima, es una posición ética respecto a la sociedad, en la que se debe cuestionar la acción docente, la coherencia entre discurso y acción, la responsabilidad que da lugar a formar sujetos que sean capaces de interceder críticamente en su contexto.

A partir de aquí, la docencia se liga estrechamente a la investigación. No como requisito formal, sino de forma epistémica. Investigar no quiere decir simplemente elaborar artículos o resultados académicos; quiere decir interrogar la práctica, poner en cuestión supuestos, intentar entender lo que pasa en el aula y en la comunidad. García-Retana (2016) al explicar los ejes transversales de la práctica docente, siguiendo a Freire, indica que el compromiso y la esperanza van junto a la acción reflexiva. El docente que investiga su práctica no quiere la hendidura de la normativa institucional, sino que cree que entenderla mejor permite transformarla.



No es esta interrelación entre la docencia y la investigación una relación abstracta. Esta interrelación se traduce en las decisiones diarias: revisar estrategias; escuchar a los alumnos; analizar los resultados más allá de la nota; dar cuenta de las desigualdades y preguntarse por las causas de las mismas, etc. El docente que asume asiduamente una mirada investigativa convierte el aula en un espacio de reflexión crítica. La esperanza se hace realidad en esa disposición a no aceptar la realidad como un destino irrevocable.

En esta línea, la transformación social no arranca de importantes reformas, sino de decisiones pedagógicas minúsculas. Educar para la paz y para la esperanza pasa por articular transformación interior y solidaridad en acción. La escuela no puede limitarse a educar para el éxito personal, sino que ha de hacerlo para la convivencia, la ciudadanía crítica y la responsabilidad colectiva. Así, la esperanza viene a sumarse a una ética de la solidaridad.

Pero esta ética no surge como por arte de magia. Necesita que el docente se reconozca como sujeto ético. La práctica pedagógica transformadora aplica una ética docente que cultiva la esperanza, la solidaridad y el deseo de aprender. Esa ética no consiste en un código externo, sino en una dirección interna que orienta las decisiones incluso en situaciones adversas en lo estructural. Cuando se da la desigualdad, educar con esperanza no significa reducir al estudiante a sus carencias, sino reconocer el potencial de sus capacidades.

Sin embargo, la esperanza puede vaciarse de contenido formulado cuando se transforma en un discurso tecnocrático. El propio Martín-Fiorino (2021) alerta sobre un riesgo: el de una “esperanza tecno-científica” que, en su promesa de transformación automática de la realidad, toma como base las innovaciones técnicas sin fijarse en sus dimensiones ético-sociales. En educación, ello se traduce en confiar en la herramienta o en la reforma como universo cerrado en sí mismo. Por tanto, la esperanza educativa no recae en dispositivos, sino en relaciones.

La mirada ética implica también observar de qué manera se ha de construir conocimiento en la propia escuela. Así, Balderas (2025) propone educar la mirada, interpelar las imágenes y los propios discursos que contribuyen a los descubrimientos que se tienen del mundo. Educar como acto de esperanza implica educar a sujetos que sean capaces de interrogar las narrativas dominantes, de hacerse conscientes de las injusticias y de

imaginar alternativas. Educar como crítica no consiste en hacer de la crítica una manera de proponer ideologías, sino en dotar del pensamiento crítico.

Aquí, la esperanza se da la mano con la dignidad. Cuando un profesor se considera seguro de su práctica y de tener capacidad para actuar sobre la vida de sus alumnos, sostiene una cierta forma de esperanza profesional. Cuando un alumno percibe que confían en él/ella para aprender y cambiar su realidad, se activa una forma de esperanza subjetiva. Ambas dimensiones se potencian mutuamente.

La transformación social que se espera de la educación no es inmediata ni espectacular. Es gradual, a veces incluso es invisible. Se expresa a partir de la capacidad de un alumno para plantear preguntas, argumentar y expresar solidaridad con quienes sufren. Se expresa a partir de la posibilidad de imaginar el futuro de manera diferente. La esperanza no es una forma de optimismo ingenuo; es, por el contrario, una convicción ética de que la educación puede contribuir a la justicia social.

La innovación con conciencia implica educar con esperanza en un contexto de crisis de la ética y de transformación cultural; puesto que la innovación sin ética es la simple actualización técnica, pero la innovación crítica es aquella que se ha puesto al servicio de la dignidad humana. En este sentido, la esperanza es acción, y no solamente es un sinónimo de pasividad, sino más bien constituye una práctica consciente.

En la práctica del aula, la esperanza toma forma concreta: escuchar antes de juzgar, contextualizar los contenidos, abrir posibilidades para el diálogo, aceptar el error como parte del aprendizaje, dar oportunidades de mejora. Son pequeñas acciones supuestamente insignificantes, pero rebosantes de significado. Allí donde el profesor decide no reducir la educación sólo al cumplimiento, sino también a sostener el encuentro humano, la esperanza empieza a tomar forma.

Educar como acto de esperanza no conlleva la desconexión de la incertidumbre, sino, al contrario, el hecho de actuar en la misma irresolución, pues la fragilidad estructural no desaparece; la desigualdad no se transfigura en igualdad; la sobrecarga institucional persiste. Sin embargo, la esperanza ética permite que la práctica no quede vacía de sentido y significación, permite que el sujeto docente no se limite a la supervivencia; la esperanza ética incluye la aspiración a transformar.

La relación entre investigación y transformación social tiene aquí un papel absolutamente central y protagónico. Cuando la práctica es analizada críticamente, van surgiendo posibilidades de cambio. No es cuestión de esperar a que las políticas cambien antes; es cuestión de construir desde el aula espacios de conciencia. La esperanza no se constituye de la expectativa en calma. La esperanza es la expectativa puesta en el proyecto que se va construyendo.

Que cada clase, a pesar de tensiones, parece abrir posibilidades; que la relación pedagógica, en el caso de que se produzca desde la ética, sí puede colaborar en la construcción de una sociedad más justa. Y tal vez la única radicalidad que posee esta mirada sería saber que la esperanza no constituye un anexo emocional que se suma a la docencia, sino su propio fundamento. Sin esperanza, la educación se convierte en simple formalismo; con esperanza crítica, la educación se convierte en praxis transformadora.

Así, Martín-Fiorino (2021) dice que toda práctica educativa tiene implicaciones éticas y sociales, y que la investigación, cuando se plantea impregnada por esta conciencia, deja de ser acumulación de datos para girar hacia el acceso para conseguir el cambio. Esto en la escuela no solo revela la variación de los aprendizajes, sino el análisis de prácticas de exclusión, silencios, desigualdades que se perpetúan. La esperanza se materializa cuando el conocimiento generado en la clase busca mejorar las condiciones de quienes en ella viven.

Actualmente, las sociedades están fracturadas por la división, por las noticias disfuncionales, por la aceleración tecnológica y por el debilitamiento de las relaciones comunitarias. En este contexto educar con esperanza es educar a sujetos que sean capaces de distinguir, de comprobar, de discutir en la diferencia. La esperanza no está en lo ingenuo sino en lo crítico.

Ramírez et al. (2014) nos advierten de que educar es aprender a interpretar imágenes, discursos, representaciones que van construyendo nuestra forma de comprender el mundo. La cultura contemporánea está saturada de estímulos visuales, textuales, narrativos que van construyendo subjetividades. El docente, cuando realiza una lectura crítica de las imágenes, se torna en un mediador ético. La esperanza es aquí la capacidad de imaginar alternativas ante discursos dominantes, no lo ingenuo.

La transformación social generada desde la educación no puede desvincularse de la ciudadanía. Educar para la esperanza es formar una ciudadanía global abierta y

comprometida con la paz y la justicia. La educación para la esperanza no se identifica como los contenidos de una educación cívica, sino que recorre toda la práctica pedagógica. En el momento en que el aula se convierte en un espacio de diálogo respetuoso, cuando se pueden poner en valor unas y otras perspectivas, cuando justo aquello que debería ser secundado y hasta olvidado se convierte en un tema de discusión problematizada, se está educando para transformar.

Pero la ciudadanía crítica no se desarrolla únicamente desde discursos. La ciudadanía crítica se desarrolla desde la experiencia de la participación efectiva. El profesor o la profesora que abre espacios para que el estudiante argumente, para que cuestione y para que proponga prácticas democráticas. Esa experiencia es, de por sí, acto de esperanza: confiar en que el estudiante puede pensar y puede contribuir con su pensamiento.

La ética docente transformadora relaciona la educación liberadora con el cambio social. Esta relación no es ser funcional, no significa servir a las materias políticas, sino en primer lugar captar que todo el proceso educativo va formando la sociedad en que se produce, que la neutralidad absoluta no es más que una ilusión del proceso educativo y que optar por no intervenir es una postura política.

En situaciones con pobreza y desigualdad, educar como acto de esperanza significa no naturalizar las distancias. Se traduce en la interrogante de las condiciones para que eso suceda, en las barreras que sufren determinadas y ciertas formas de narración que limitan expectativas. La esperanza ética no es la ignorancia de la realidad sino la confrontación con la certeza de que puede cambiar, al menos de forma parcial.

El compromiso y la esperanza desde la tradición freireana están cobrando un sentido de la transformación o de la crítica sostenida del orden social. Educar es intervenir en la sociedad, en lo compartido. Cada acción pedagógica reproduce relaciones de poder, reproduce la palabra, produce la legitimación de los saberes.

En todo caso, esta dimensión política no debe confundirse con la política en su sentido partidista, sino que estamos hablando de una política de la dignidad. Se trata de una ética que reconoce al estudiante como sujeto, entendido como ser capaz de comprender y actuar. En el momento en que el profesor confía en dicha capacidad, está produciendo esperanza; en el momento en el que el estudiante queda reducido a estadísticas o resultados, dicha esperanza se desploma.

La esperanza está estrechamente relacionada con la memoria histórica. Las instituciones educativas están cargadas de saberes, tradiciones, relatos transformadores. Reconocer dicha memoria no significa idealizar el pasado, sino aprender de experiencias que evidenciaron que la educación puede incidir en que lleguen a producirse cambios sociales sustantivos. La continuidad institucional puede llegar a ser un recurso para mantener la esperanza, si bien conviene matizar que esta debe revisarse desde una mirada crítica.

Arrambide (2026) sostiene que renovar con pedagogía y conciencia implica unirse a la transformación tecnológica y reflexión ética. En este sentido, la esperanza no es sólo la espera del progreso técnico, es el compromiso con la humanización. Porque la innovación educativa que no cuestiona su impacto social puede reproducir desigualdades. La esperanza ética hace plantearse: ¿quién se beneficia con aquel modelo?, ¿quién queda fuera de aquel modelo?, ¿qué tipo de sujeto se está formando?

Educar como acto de esperanza supone, por lo tanto, un juego constante entre el realismo y la posibilidad. Realismo para declarar límites estructurales, precariedades y contradicciones; posibilidad de no resignarse a ellas. Freire se refería a una esperanza que no espera, sino que actúa. Una acción que se puede convertir en cualquier acción, en una acción pequeña, en una acción localizada, en una acción cotidiana; pero que no deja de ser acción.

La esperanza en el aula puede darse cuando un docente insiste en explicar de otra manera, cuando ofrece una nueva oportunidad, cuando adapta una estrategia para incluir, cuando mantiene el diálogo aun contradiciendo. Son pequeños actos, pero tienden a ser acumulativos. La transformación social no se produce sólo en grandes reformas, sino que se ha de concebir en prácticas reiteradas que van modificando las visiones y expectativas en la percepción del error; también la relación entre el error y el aprendizaje cobra un matiz esperanzador.

La interpretación del error como un fracaso irreversible encierra la esperanza; la concepción del error como oportunidad de revisión abre la esperanza a la posibilidad de un crecimiento. Y esta afirmación no trata de didáctica, es ética. Es una creencia que tiene como base confiar en que el sujeto puede mejorar.

La transformación social no puede vivirse como algo individual, sino como un proceso colectivo. Y es que aquí se pone en juego la esperanza como categoría relacional. No se tiene en solitario, se construye en interacción. El docente que cuenta con el apoyo de sus

colegas, que habla de sus prácticas y comparte sus dudas reafirma su creencia de que la transformación es posible. La investigación colaborativa, el análisis asociado de la experiencia, la elaboración conjunta de proyectos son caras concretas de la esperanza organizada.

La esperanza no es una ilusión, sino experiencia práctica; no es el querer que el mundo fuera distinto, sino que espera formarlo desde el aula. La tarea educativa, cuando se asume desde esta vertiente moral, es ya no sólo conseguir funciones, sino un proyecto de humanidad.

Y quizás sea en este sentido donde radica su mayor potencia: en hacer memoria de que, incluso en contextos de incertidumbre, desigualdad y transformación acelerada, el educar continúa siendo una apuesta por la capacidad humana de comprender y transformar su realidad. Esta apuesta no asegura el resultado, pero sin ella el hecho educativo perdería la razón más esencial de existir.

Conclusión

Las transformaciones en la enseñanza no pueden reducirse a innovaciones metodológicas ni a la incorporación de tecnologías emergentes. Atraviesan la subjetividad del docente, el vínculo pedagógico y la dimensión ética del acto educativo. Este capítulo ha mostrado que transformar la enseñanza implica repensar el bienestar y la identidad profesional, interrogar críticamente el lugar de la tecnología y asumir la educación como práctica de esperanza.

El futuro emocional del docente plantea la necesidad de una transformación que perviva sólo en la medida en que existan unos requisitos que cuiden de quienes enseñan. El bienestar es el sustrato estructural de una práctica educativa ética, no un privilegio particular. La identidad profesional se reviste, no se transforma, en el contexto de una continuidad en el cambio, y el sentido de la tarea docente es el que va dando en el transcurrir de la práctica el sentido de coherencia entre convicción, acción y reconocimiento de la propia tarea.

Allí donde la transformación actúa como un hecho que está llegando a la conciencia de la imposición no acompañada, inicia el desgaste; allá donde se da en la reflexión y en la comunidad, la transformación da paso a la reconstrucción voluntaria. La llegada de la inteligencia artificial ha intensificado esta tensión. La tecnología crea posibilidades y no potencia la mediación humana que da sentido al aprendizaje. La humanidad educativa no está en contraposición directa con la herramienta, sino que la enmarca éticamente.

La enseñanza no es tan sólo el acceso a información; exige diálogo, invitación al diálogo, interpretación crítica y formación de criterio. La transformación tecnológica sólo tiene sentido pedagógico si permite generar el vínculo educativo y no lo anula. Finalmente, pensar la educación como el acto de la esperanza supone situar la transformación en algunas coordenadas ético-sociales.

La esperanza no es la ingenuidad, sino el compromiso crítico en el examen de la realidad. Educar lo que implica es ‘inventar’ la construcción del mundo, preparar a los sujetos que piensan y actúan, sostener, aun en los contextos de la incertidumbre, la posibilidad de la transformación.

La docencia y la investigación en esa articulación no reproducen pasivamente las estructuras; las interrogan. Estos tres ejes (el bienestar docente, la humanidad tecnológica y la esperanza ética) no sólo se relacionan y encuadran en una lectura aún más compleja de la transformación educativa. La enseñanza contemporánea mantiene, por lo tanto, una tensión permanente: entre exigencia y sentido, entre innovación y humanidad, entre fragilidad y reconstrucción.

No hay un modelo final que concluya en esta tensión, pero es ahí donde reside precisamente la viveza de la práctica docente. Transformarse como tal no supone un proceso de renuncia a la esencia de la educación, sino un proceso de reinterpretación crítica de la misma. La docencia no puede entenderse como técnica o justificación de lo normativo. Es práctica situada, relacional y ética, y es en esta triple dimensión donde se inserta el núcleo más profundo de la transformación educativa de hoy.

CAPÍTULO 5



EL DOCENTE EN CONTEXTOS DE CAMBIO



Capítulo 5. El docente en contextos de cambio

La enseñanza se realiza en los diferentes contextos donde la estabilidad ya no es un referente. Se suceden las reformas del currículo, la tecnología vuelve a reconfigurar prácticas, se amplían las exigencias sociales y se reconfiguran rápidamente los marcos normativos. El cambio deja de ser un proceso provisional del sistema educativo. En ese contexto, el docente enfrenta no solo cambios externos, sino también un proceso de redefinición interna permanente.

Afrontar cambios no es solo incorporar nuevas herramientas o nuevas metodologías, sino revisar las creencias, reorganizar las prioridades, soportar el sentido pedagógico del aula en medio de la inestabilidad. El cambio, sin embargo, también revisa el aula como espacio de aprendizaje, formula a su vez la identidad profesional del maestro que mantiene la dialéctica de las exigencias institucionales a las expectativas sociales persiguiendo las propias creencias e intentando mantener la coherencia en el entorno inestable.

El capítulo presenta al maestro como agente del cambio. No como un habilitador pasivo de los cambios, ni como el personaje desbordado por las dimensiones de la innovación, sino como el profesional que interpreta, resignifica y reconstruye su propia práctica. La adaptación estructural, la resiliencia emocional o la práctica reflexiva aparece como los ejes articuladores de aquella reconstrucción.

Enseñar a medida que todo cambia requiere equilibrio. No todo movimiento es progreso, y tampoco toda novedad es sinónima de mejora. El reto se produce en el discernimiento, en la integración y en el mantenimiento de una vocación formativa sin fragmentar la identidad profesional. El cambio será propio de este tiempo y lo que puede modificarse es el modo de habitarlo. Precisamente ahí, en la capacidad de habitar el cambio de manera consciente, se encuentra el sustrato del sentido de la madurez docente en la contemporaneidad.

Enseñar cuando todo cambia

Adaptación docente frente a entornos educativos dinámicos

Uno de los aspectos más evidentes de la docencia contemporánea es que enseñar en un contexto de cambio no es algo puntual y particular, sino que se trata de una dimensión estructural de la docencia actual. De hecho, la noción de cambio ha dejado de ser considerada la transición entre dos estados más o menos estables para convertirse en el estado en sí del sistema educativo que condiciona la práctica pedagógica. El docente no espera, por lo tanto, una reforma futura, sino que vive dentro de reformas que son permanentes. La estabilidad ya no precede al movimiento, sino que el movimiento hace que aquella adquiera un matiz significativo.

La escuela y la universidad están insertadas en una trama social caracterizada por un ciclo de transformaciones rápidas. La digitalización transforma los modos de acceso al conocimiento; las políticas públicas ponen al día los estándares y los diseños curriculares; las exigencias sociales hacen que el horizonte de expectativas dispuesto hacia la educación se amplíe. Dentro de tal realidad, el profesional educativo se encuentra realizando un tira y afloja entre continuar haciendo las cosas de una manera y ajustarse a lo actual. Es decir, formar parte de algo que le puede exigir una parte de sus principios pedagógicos permanentes junto a tener que adaptarse a lo que, por el motivo que fuere, se está sucediendo en los contextos en que se da la práctica.

La migración hacia los entornos virtuales permitió constatar la carga de dicha tensión. La adecuación del docente a lo virtual es mucho más que "saber qué plataformas utilizar". Implicó una redefinición de la idea de presencia pedagógica, la reorganización de la evaluación y el replanteamiento de la interacción del educador con el estudiante. De esta manera, el aula llegó a concebirse no ya como un determinado lugar físico delimitado, sino como un entorno expandido, donde las nociones de tiempo y espacio son mucho más flexibles.

Dicha adaptación puso de relieve una de las dimensiones del trabajo docente: la capacidad de mediación. La tecnología no enseña, para que eso ocurra es necesario contar con una intencionalidad pedagógica. Por consiguiente, el docente se transforma en el mediador entre el sujeto del aprendizaje y el entorno digital de aprendizaje, provocando recursos, ordenando la información y conduciendo procesos. La herramienta digital

puede ayudar a acceder a la información, pero no se puede pensar sin la crítica acerca de la comprensión.

Los modelos de aprendizaje dinámico deben ser capaces de modificar variables del clima del contexto y del estudiante. Si el aprendizaje no es homogéneo ni lineal, la enseñanza tampoco puede ser rígida. La adaptación de la docencia no sólo implica cambiar métodos y planteamientos, sino reconocer la capacidad de cambio del proceso formativo. También en lo que concierne a los espacios híbridos, esta problemática se agrava: la convivencia entre la presencialidad y la virtualidad altera la propia naturaleza de la interacción.

El docente gestiona varios canales comunicativos a la vez (foros, videoconferencias, evaluaciones electrónicas, espacios de colaboración, clases presenciales, etc.). Estos también tienen que tener sus especificaciones a compartir y requieren una coherencia metodológica. La fragmentación del espacio educativo requiere la visión perfectamente definida que sirva para articular experiencias dispares.

Pero todo el proceso de adaptación va más allá de lo puramente tecnológico. La inclusión educativa amplía el contenido de carácter ético que incorpora el concepto mismo de reforma. El hecho de que lleguen los estudiantes y las estudiantes con diferentes capacidades, contextos culturales y trayectorias académicas a la escuela plantea una nueva perspectiva sobre la actividad. Adaptar es la posibilidad de contribuir desde el aula, no ya simplemente el hecho de entrar en el aula, sino reinterpretar las dinámicas, reorganizar las estrategias de la clase y asumir la heterogeneidad normalizada como estructura del aula.

La innovación curricular lleva asociada la necesidad de procesos continuos de actualización; las reformas educativas se asientan sobre los enfoques por competencias, la interdisciplinariedad, el aprendizaje activo. Se trata de transformaciones que llevan al profesorado a repensar prácticas ancladas en el tiempo y a despertar rutinas introyectadas. Desaprender es una expresión de madurez profesional, pues esto implica hacer un lugar no solamente a la experiencia acumulada, sino que esta última debe entrar en un diálogo natural con las nuevas realidades emergentes.

La tensión entre la flexibilidad y la coherencia sería el núcleo del reto. Adaptarse sin perder sentido pasa por discernir entre los cambios que dan consistencia al aprendizaje de los que, en cambio, se están ya mostrando como puramente modas pasajeras. El profesorado reflexivo no ha de desechar la innovación por miedo, pero tampoco adoptarla

sin un análisis crítico. Ha de valorar su interesada condición, una vez más, contextualizarla e integrarla de forma estratégica.

Sin embargo, la adaptación permanente genera también tedio. La cantidad de demandas —tecnológicas, administrativas, curriculares, sociales— incrementa la carga de trabajo. La sensación de la actualización continua puede ser fuente de una inseguridad profesional. El docente, mientras va enseñando, aprendiendo, también va ajustando, evaluando y reorganizando para adaptarse a las exigencias de la institución. Este esfuerzo, con frecuencia acallado, constituye una de las dimensiones poco visibles del cambio educativo.

Cuando el liderazgo pedagógico se convierte en un modelo significativo; se regulan los procesos de innovación mediante formación y ámbitos de conversación formal; por otro lado, la ansiedad del cambio va disminuyendo. Cuando el profesorado participa en la construcción de nuevas prácticas, el cambio es una oportunidad de crecimiento, caso contrario, es presión.

En este sentido, la cultura institucional establece el carácter de la experiencia del cambio. Un entorno colaborativo permite adaptarse a la práctica educativa. Un entorno fragmentario anula el efecto, es contraproducente. El profesor necesita redes de apoyo profesional para compartir sus decisiones, solucionar los problemas, construir en forma colectiva.

La enseñanza cuando todo va cambiando implica, además, la puesta en práctica de competencias emocionales de autorregulación. La incertidumbre puede provocar miedo o resistencia, y también puede convertirse en un estímulo para la innovación. La diferencia está en el modo de percibir el control y en la explicitud del propósito educativo. Cuando el profesorado mantiene su conexión con la vocación formativa, el cambio empieza a tener sentido.

De manera que la adaptación no es sólo una transformación de aspectos técnicos. Es un proceso identitario, al mismo tiempo que ese docente redefine el rol que debe adoptar en función de determinadas exigencias sociales nuevas para él o para ella. El docente imparte saberes y transita desde el rol de expositor o expositora a mediador o mediadora crítica desde ejecutor o ejecutora del currículo hasta situar, interpretar y contextualizar el currículo a partir de núcleos de políticas educativas. Ampliar el repertorio de funciones puede ser enriquecedor para la profesión, pero también puede ser complejo.

Y en el contexto de la complejidad persiste la pregunta central: ¿cómo dar sentido pedagógico en contextos de cambio? La respuesta no se encuentra en la resistencia absoluta ni en la osadía de aceptar sin crítica. La respuesta está en la reflexión profesional. Enseñar es poner en relación al contexto con la convicción ética que sostiene la enseñanza.

Enseñar en el cambio es reconocer que la incertidumbre es una de las partes que incluye su oficio. Pero también puede ser que el núcleo de la educación humana, la relación pedagógica, se mantenga como un conocimiento inevitable. Las plataformas cambian, las políticas se renuevan, los currículos se transforman. Lo que no debe desaparecer es la responsabilidad formativa del profesor.

La adaptación madura no sería un modo de reacción de supervivencia. Sería una adaptación intencionada a la búsqueda de la coherencia en medio del movimiento, del aprendizaje desencadenado, del juicio crítico y del ejercicio de la autonomía profesional en contextos institucionales que están cambiando. Por tanto, el docente en un contexto de cambio no sería un sujeto propio del cambio, sino un sujeto reivindicador. Su tarea no sería la de soltar la transformación ni la de diluirse en ella; en cambio, sería la de ocuparla con razón. El enseñar cuando todo se transforma es, en definitiva, aprender a cambiar sin perderse.

Pero cambiar sin perderse necesita de una operación interna compleja. Supone la distinción entre lo esencial y lo accesorio, entre el núcleo de la profesión y aquello que corresponde a situaciones pasajeras. El docente que no distinguiría, podría correr el riesgo de fragmentar su identidad adoptando cada requerimiento nuevo como un mandato absoluto y modificando las exigencias de manera acrítica acumulando exigencias sin un orden de importancia, sin un sentido articulador.

En situaciones de cambio, también cambia la temporalidad. El tiempo pedagógico, que habitualmente se movía en ciclos relativamente estables, pasa a verse interrumpido por la actualización permanente. Los contenidos se consideran continuamente; las metodologías se determinan; las evaluaciones se reorganizan. Esta aceleración afecta la experiencia de la temporalidad de la propia experiencia profesional.

La experiencia acumulada no significa dominar plenamente su contexto, tiene que dialogar constantemente con nuevas realidades. De este modo, el docente deviene un aprendiz continuado. No desde la inseguridad sino desde la conciencia de que el

conocimiento profesional, en este sentido, no es una realidad sino una construcción dinámica. La formación inicial es escasa para asegurar el buen funcionamiento de una trayectoria profesional.

La actualización permanente deja de ser una opción para convertirse en una exigencia estructural. Pero esa exigencia puede adoptar dos formas diferentes: una actualización importante, orientada al desarrollo de la práctica pedagógica o bien una actualización fragmentada, estrictamente orientada a dar respuestas a los indicadores. La diferencia entre una y otra reside precisamente en el sentido.

Cuando la formación continua forma parte de un proyecto profesional integrado, la identidad docente se verá potenciada; en caso contrario, si se percibe como una acumulación de exigencias, la identidad irá debilitándose. Adaptarse no es acumular certificaciones, sino reestructurar su práctica a partir de nuevos marcos de comprensión. En ese momento, también hay que tener en cuenta que el cambio no solo afecta al docente como tal, sino que también afecta al sistema educativo en su forma de funcionar.

Las dinámicas institucionales influyen en la forma de vivir el cambio. De este modo, un contexto donde el diálogo profesional (como la restitución grupal de experiencias, o el análisis de casos) es parte de la cotidianidad permite vivir el cambio de forma compartida. Mientras que las instituciones donde predomina la lógica administrativa frente a la pedagógica tienden, por regla general, a considerar cada reforma como una presión adicional.

La adaptación, por lo tanto, no puede entenderse en solitario, haciendo caso omiso del contexto organizativo. Las políticas educativas, en efecto, establecen pautas globales de actuación, pero la cultura organizativa determina cómo vive el docente el proceso de cambio. Si el liderazgo institucional pretende defender la comprensión pedagógica de las reformas y, por lo tanto, el análisis compartido, el cambio tiene sentido en clave de esfuerzo conjunto. Cuando el objetivo institucional remite a la pura obligación de cumplir, el cambio se vive como imposición.

Enseñar en tiempos de cambio también supone revisar la relación con el conocimiento. La disponibilidad inmediata de la información transforma la función docente en la única fuente de saber. El estudiante se convierte en un sujeto que accede a diferentes recursos digitales, a plataformas de aprendizaje interactivas y a comunidades virtuales. La transformación de esta realidad supone que el docente tiene que reconfigurar su

autoridad. Ya no es suficiente tener el contenido en exclusiva, sino que ahora tiene la responsabilidad de guiar críticamente las interpretaciones de su alumnado.

Este desplazamiento puede provocar desconcierto. Pero también amplía el horizonte profesional. El docente ocupa la función de mediador epistemológico prestando ayuda al alumnado para distinguir entre la información buena y la superficial y entre lo que es información válida y lo que es un aprendizaje significativo. La adaptación, en este sentido, refuerza el papel crítico del profesorado.

Pero esta reconfiguración no se da sin tensiones. La inestabilidad permanente puede generar sensaciones de provisionalidad. La cuestión de la estabilidad profesional aflora con intensidad: ¿de qué forma proyectarse durante mucho tiempo en un sistema cambiante?. Y la respuesta está lejos de la inmovilidad para construir una identidad flexible y coherente. La coherencia profesional se construye a partir de unos valores pedagógicos que hayan sido acotados: la ética del cuidado, el compromiso con un aprendizaje significativo, el respeto por la diversidad y la búsqueda de justicia educativa constituyen los anclajes para el profesorado en escenarios cambiantes y esto permite que, orientados por estas pautas, el profesorado consiga incorporar transformaciones metodológicas y adquirir un nuevo sentido.

La adaptación también implica el desarrollo de habilidades metacognitivas por parte de los docentes y, por tanto, es necesario que puedan reflexionar a partir del propio proceso de cambio: ¿qué ha transformado, qué aprendizajes ha incorporado, qué tensiones ha vivido? La sistematización de la reflexión otorga el valor deseado a la experiencia para convertirla en conocimiento profesional y, por consiguiente, sin reflexión, el cambio se vive como una acumulación desordenada, con ella se convierte en proceso formativo.

En situaciones complejas, el error adquiere una nueva dimensión. La innovación requiere asumir riesgos; no todas las estrategias van a dar resultados de inmediato; todo ello supone que la cultura institucional debe asumir la experimentación sin pena excesiva, entendida como descalificación y entendida como una larga travesía hacia el aprendizaje del profesor. Cuando se considera el error como fracaso, el profesorado se posiciona hoy en día contra la innovación, hoy en día, cuando se asume como parte del aprendizaje profesional, se obtiene un aumento en la capacidad de adaptación creativa.

La incertidumbre, entonces, puede ser una amenaza u oportunidad. La variabilidad radica en cómo resignificarla; es decir, lo que hoy es enseñanza, cuando todo cambia, no

significa dominar a través de vivir cada nueva herramienta o norma, sino más bien educarse y dar la oportunidad de una disposición al aprendizaje que requiere creatividad profesional, así como un respaldo institucional y una intencionalidad.

El mutar permanente de la época se reorganiza en la relación intergeneracional. El alumno actual, «el instantáneo», para entendernos, se socializa desde la digitalización a edades muy tempranas; su atención, su interacción o su procesamiento de la información poco tiene que ver con el de las generaciones precedentes. El docente tiene deber de conocer las transformaciones culturales sin idealizarlas ni automáticamente ubicarse fuera de ellas. Reconfigurarse no significa imitar la práctica de los jóvenes, sino hacer diálogo crítico con ellos.

El desencuentro intergeneracional es uno de los retos más difíciles de la docencia contemporánea. El profesional debe sopesar autoridad y proximidad, tradición y modernidad. Reconfigurarse tiene que ver con la sensibilidad cultural y con escuchar. No consiste en la disminución de la exigencia académica, sino en contextualizarla en la propia transformación.

Igualmente, también la evaluación sufre transformaciones; los sistemas educativos contemporáneos interrelacionan objetivos de aprendizaje, estándares de rendimiento, rúbricas estandarizadas y sistemas de rendición de cuentas, y el profesor debe hacer frente a estos requerimientos a riesgo de reducir el aprendizaje a números, adecuarse implica cumplir necesidades de los marcos evaluativos sin perder de vista el aprendizaje como cualidad del proceso de formación.

En este sentido, la adecuación madura consiste en integrar dimensiones cuantitativas y cualitativas. La medición puede ofrecer información pertinente, pero no se configura como pertinente preámbulo de la comprensión pedagógica. El profesor reflexivo traslada los datos cuando están contextualizados a la situación, pero no los convierte en simplicidad.

La dimensión afectiva del cambio también queda fuera de consideración. La incertidumbre prolongada puede dar lugar a la experiencia de ansiedad en la práctica profesional: la posibilidad de quedarse fuera de la historia o de no responder a las expectativas institucionales puede perjudicar la confianza. Reconocer esta dimensión es fundamental para comprender la complejidad del proceso adaptativo. La resiliencia –que trataremos en la siguiente sección– empieza a configurarse aquí. La capacidad de

adaptarse sin caer en el desbordamiento emocional depende de cómo se construyan las redes de apoyo y de que se haga un reconocimiento institucional del esfuerzo docente. Adaptarse no debería estar asociado a cargarse.

Enseñar la condición del todo cambiando exige, al final, hacer una amplia interpretación de la noción de profesionalismo. El experto no es la persona que ya ha dominado un conjunto cerrado de técnicas; más bien es la persona que es capaz de aprender, de reflexionar y de transformar su propia práctica en relación con el contexto a tener en cuenta. La capacidad de adaptación no debilita al profesional: lo redefine. La docencia, por tanto, se convierte en una práctica situada en permanente construcción. No hay fórmulas definitivas; no hay metodologías universales. Cada contexto es susceptible de ser interpretado, cada generación de estudiantes plantea nuevas preguntas, y cada reforma trae consigo adaptaciones que requieren de un análisis crítico.

No obstante, en medio de esa movilidad continúan existiendo certezas: la educación sigue siendo acto profundamente humano. La relación pedagógica, el encuentro entre docente y estudiante, es el centro que atraviesa cualquier transformación. Adaptarse a la práctica educativa no implica despersonalizarla, sino dar con las formas de sostener esa relación en un contexto como el que hemos descrito.

El docente que sea capaz de entender el cambio como un proceso que forma parte de su propia profesión ya no lo contempla únicamente como una amenaza. Lo entiende como parte constitutiva de su desarrollo. Enseñar la condición del todo cambiante es, en este sentido, una experiencia formativa tanto para el estudiante como para el docente.

La adaptación, en la traducción más profunda de la palabra, es un ejercicio de la conciencia profesional. Es decidir cómo habitar el cambio. Es elegir transformar la práctica desde la reflexión y no desde la respuesta impulsiva. Es construir continuidad desde el movimiento.



El docente navegante en aguas cambiantes

La adaptación docente es como navegar en un mar agitado: las olas del cambio son inevitables, pero la brújula ética y la luz del faro guían el rumbo. El docente no controla el mar, pero sí la forma en que dirige su barco.

La barca → La identidad profesional

La embarcación simboliza la identidad profesional del profesor. No es el océano, no es el viento, no son las olas. Es tal la infraestructura que permite mantenerse a flote en el seno del movimiento. Sin embarcación no hay navegación; sin identidad no hay adaptación posible.

La identidad del docente, como hemos dicho, no está fijada en una piedra, pero tampoco puede ser un papel de seda que vuela al viento. Es una disposición evolutiva que se teje a partir de la vivencia, la formación, los valores pedagógicos, las creencias éticas. Cuando el contexto varía —los currículos, las tecnologías, las políticas— el barco se agita, pero no se esfuma.

Puede reajustarse, puede consolidarse, incluso puede repararse, pero mantiene su intriga. La identidad profesional, con el cambio de los contextos educativos, es lo que permite construir ese soporte estructural; lo que consiente, por lo tanto, conjugar las nuevas metodologías sin que se desdibuje lo que se quiere expresar; lo que permite, por tanto, integrar la tecnología sin que esta transforme lo que se intenta formar; lo que permite aceptar las reformas, entre otras cosas, sin que éstas desmantelen la vocación.

La adaptación sin la identidad se convierte en dispersión; la identidad sin la adaptación redundará en rigidez. La embarcación ha de poder ser flexible en sus velas, pero ha de ser firme en sus armazones. Así las cosas, enseñar cuando todo se transforma es reforzar la embarcación antes de afrontar la tormenta. No es dominar el mar, sino mantener el soporte para navegar.

Enseñar cuando todo se transforma no es aceptar la volatilidad sin criterio. Es aprender a saber moverse en ella, pero no renunciar a la pedagogía profunda. Es asumir que la adaptación no va en la línea del final de la estabilidad, sino en la del inicio de una nueva forma de madurez docente.

Resiliencia y renovación profesional

Estrategias para sostener la motivación y el crecimiento docente

Hablar de resiliencia docente en situaciones de cambio no es recurrir a un recurso extraordinario o exigir una resistencia extrema; es entender que la docencia actual se desarrolla en situaciones de presión intensa donde el proceso de adaptación estructural requiere de un soporte emocional y profesional. La resiliencia no es resistencia rígida, es la reconstrucción consciente.

La literatura latinoamericana actual empieza a considerar la resiliencia docente como un elemento crítico para la sostenibilidad de los sistemas educativos. Espinoza (2017), señala que estas no son cualidades marginales, sino que son las propias fortalezas estructurales para la institución. Cuando un docente es capaz de mantener un nivel adecuado de motivación y compromiso, se mejora la práctica docente, la vida del centro educativo y la experiencia de aprendizaje del alumnado.

La resiliencia se convierte en una oportunidad colectiva. Sin embargo, la resiliencia no surge de un modo natural, sino como resultado de una serie de dimensiones interconectadas: la vocación, la regulación emocional, la renovación de las prácticas y el liderazgo del centro educativo. Precisamente en ese conjunto de elementos es donde se juega la posibilidad de poder mantener viva la motivación en un contexto de incertidumbre.

Uno de los aspectos más consistentes de los estudios recientes coincide con la relación entre la vocación y la resiliencia, ya que, por ejemplo, la vocación es un núcleo motivacional de fondo que permite a un docente sobreponerse a los momentos de adversidad (Sabino, 2023). Solo la predisposición inicial a la enseñanza es demasiado breve; la vocación es una convicción sostenida que le da sentido al esfuerzo diario.

La regulación emocional no hace desaparecer el conflicto, el cual es uno de los principales factores de riesgo para el agotamiento del profesional, sino que permite reducir los efectos que desestabilizan la vida de la persona. En este sentido, la resiliencia no es insensibilidad, sino tomar conciencia de las emociones junto al desarrollo de estrategias de afrontamiento. La docencia implica interacciones constantes entre estudiantes, familias y autoridades, y cada interacción implica una experiencia significativa. Si la dimensión de la relación no se maneja bien, puede dar lugar al

agotamiento; pero si se incluye en dicho espacio de reflexión, ello significa reforzar la conexión pedagógica.

La actualización de las prácticas de enseñanza supone otra de las dimensiones más importantes. La modernización metodológica, lejos de ser un trámite dada la realidad actual, permite la mejora del aprendizaje del estudiante, pero, en especial, también implica la resiliencia del docente, concretamente en el profesorado que comienza. La capacidad de innovar, experimentar y reconstruir supone una sensación de progreso y crecimiento personal. En cambio, el estancamiento provoca un debilitamiento de la motivación.

Actualizar las prácticas no implica adoptar cada novedad sin criterios, sino revisar periódicamente y de una manera explícita la coherencia entre método y contexto. Repetimos que cuando el docente percibe que su práctica está en evolución, esto potencia su autoeficacia profesional. La percepción de competencia alienta de manera más intensa una motivación intrínseca.

El liderazgo pedagógico también juega un papel determinante. La falta de un acompañamiento institucional puede reducir esta capacidad innovadora y la motivación intrínseca. En cambio, los liderazgos que fomenten la colaboración, el reconocimiento y la formación continua favorecen el ambiente resiliente. No solo la resiliencia es individual, sino que también es sistémica. Las escuelas resilientes se construyen a partir de culturas institucionales que sostienen a sus docentes en tiempos difíciles. La motivación se alimenta del sentido de pertenencia y del reconocimiento profesional.

La identidad profesional se instituye, a su vez, como eje principal. Estudios de la vocación e identidad docente en contextos latinoamericanos refieren que la construcción identitaria determina la forma de afrontar las adversidades. Un docente que dispone de una autoimagen profesional construida considera los retos de cara a su desarrollo y no con la óptica de una amenaza para su existencia, es decir, como aquello que es necesario afrontar.

La resiliencia guarda relación con la oportunidad de darle un nuevo sentido al error. La innovación involucra riesgo en entornos inestables; no todas las estrategias serán funcionales. Pero la cultura institucional debe permitir el aprendizaje a partir de la experiencia. Cuando se corrige de manera extrema el error, la innovación queda paralizada, pero cuando se entiende como parte del crecer profesional, se fortalece la

confianza. La resiliencia asume un sentido ético: continuar hacia una calidad educativa, aun con estructuras adversas, implica asumir la responsabilidad social. Pero esto no puede ser sólo un acto de sacrificio; se precisan políticas educativas que asuman el bienestar docente como criterio para la calidad.

La motivación más duradera es la intrínseca, producida por el impacto entre los involucrados, su relación con los valores y la práctica profesional para conseguir la verdadera resiliencia. Enseñar en los contextos dinámicos que nos acompañan también conlleva asumir la vulnerabilidad en el proceso de desarrollo profesional.

El docente no es un sujeto infalible; es ser que vive procesos. Reconocer esos límites no demuestra debilidad en el desarrollo profesional. La auténtica resiliencia es la que articula fortaleza y fragilidad. La renovación profesional, por lo tanto, no consiste simplemente en poner al día los elementos técnicos. Es un retorno a la vocación, la reorganización de las prioridades y la construcción de nuevas metas, en realidad, es una forma de llegar a la madurez y evolución continua, donde la adversidad y la dificultad se pueden transformar en aprendizaje.

La resiliencia docente no actúa eliminando el cambio, sino transformando la manera de habitarlo. Adaptarse es responder; renovarse es crecer. Y en ese crecimiento, la docencia llega a dejar de ser sólo la respuesta a las exigencias externas para convertirse en un proyecto profesional consciente. En espacios educativos vivos, la estabilidad no es el congelamiento del movimiento, sino la posibilidad de una reconstrucción permanente; la persona que es docente resiliente no es la que nunca llega al agotamiento, sino la que posee los caminos de la reestructuración de la energía, la reconstrucción de la identidad y la recuperación de la motivación.

La resiliencia y la renovación profesional son lazos que fundamentan la adaptación y la proyección futura, permitiendo mantener el presente sin renunciar al crecimiento, donde la capacidad de una reconstrucción consciente y la docencia encuentran una de sus mayores fortalezas.

La resiliencia docente también se construye en la tensión entre las expectativas externas y la autoexigencia interna. En muchos contextos educativos, el profesorado no se enfrenta a la demanda institucional, sino que también se realiza a través de ella. La vocación, sin regulación emocional, puede llevar a la sobrecarga y la autoexigencia al intentar hacerlo todo bien, al tratar de responder a las necesidades de cada estudiante y cumplir con la

reforma y la máxima excelencia, lo que da como resultado una tendencia al desgaste silencioso.

En esta parte, hay que destacar que la resiliencia no es sinónimo de hiper-productividad. La resiliencia no es incrementar indefinidamente el rendimiento ante la presión, sino saber decidir cuándo replantear, priorizar y detener objetivos y actividades. La integridad de establecer límites es parte constitutiva del crecimiento profesional, sin ellos, la motivación se desgasta; y con límites conscientes, esta se preserva.

El profesorado resiliente no es el que se hace de la vista gorda ante la emergencia del conflicto, sino el que desarrolla estrategias de afrontamiento activas, es decir, que actúa mediante la reorganización de sus acciones, la búsqueda de apoyo, la reestructuración cognitiva de un escenario complicado y la potenciación de la sensación de competencia profesional y no de pasividad.

La percepción de la eficacia profesional cumple un papel esencial en la motivación del docente. Cuando este tiene la sensación de que los efectos de sus acciones son beneficiosos para el aprendizaje y el desarrollo de sus estudiantes, su motivación intrínseca y el compromiso con la práctica docente se ven reforzados, mientras que el recurso repetido de la ineficacia va debilitando completamente su nivel de implicación profesional y deshaciendo el sentido de propósito de la práctica.

Las situaciones continuas y cambiantes, donde las reformas son frecuentes y las transformaciones metodológicas se suceden constantemente, pueden causar incertidumbre o imprevisibilidad, en este sentido, potenciar la percepción ampliada de la autoeficacia se convierte en una finalidad; fomentar la creencia de que es capaz de hacer frente a la adversidad lleva no sólo a colocar la motivación sino a favorecer un modo de responder más estable frente a la complejidad del entorno educativo.

El profesorado novel presenta especificidades en este camino. Las investigaciones referidas a la renovación de las prácticas, a la resiliencia en el novato han mostrado que los primeros años del ejercicio profesional son especialmente vulnerables. La distancia entre la formación inicial y la realidad del aula puede ser frustrante, pero cuando hay acompañamiento institucional y espacios de apoyo, esta fase se convierte en una oportunidad para fortalecer la identidad profesional.

La resiliencia no debe considerarse una respuesta a crisis extremas, se va construyendo en el ámbito de la cotidianidad, en la forma de regular las pequeñas tensiones rutinarias que surgen en cualquier aula. Desde esta perspectiva, el manejo de cada conflicto, la adaptación de la metodología y los logros de cada estudiante fortalecen la estructura interna del docente.

La dimensión comunitaria de la resiliencia es un elemento significativo. La escuela no es sólo un espacio de enseñanza, sino que es una integración de toda la comunidad educativa. Cuando el docente se siente en el seno de un cuerpo social, de un grupo con metas comunes, la carga emocional se distribuye. En cambio, la soledad profesional origina vulnerabilidad, desgaste y agotamiento emocional.

Las comunidades docentes resilientes unidas comparten recursos, dialogan sobre problemas, celebran avances y comparten la misma historia de haber superado dificultades. Las interacciones mencionadas permiten adquirir con fuerza la identidad grupal y disminuir la soledad profesional. El aprecio por su liderazgo pedagógico hace crecer este tipo de espacios y la cultura de la confianza.

En el contexto latinoamericano, ser tenaz admite una variante social mucho más comunitaria, por cuanto perseverar en la vocación docente en espacios estructuralmente limitados es un modo explícito de evidenciar el compromiso que existe hacia la equidad educativa. Este compromiso no debe minimizar la precariedad, y la resiliencia no debe ser la excusa que sustituya la exigencia de políticas públicas que propicien condiciones de dignidad.

La interdependencia entre resiliencia y motivación exige ser analizada. La motivación intrínseca se sostiene en tres factores: la autonomía, la competencia y la pertenencia. Cuando el docente es capaz de tomar decisiones pedagógicas y posee suficientes habilidades, se siente de alguna manera parte de una comunidad que tiene sentido y su motivación se fortalece.

Por el contrario, en contextos dominados, sin autonomía profesional y de escaso reconocimiento, la resiliencia y la motivación del docente no pueden desarrollarse. Por ello, la construcción de entornos académicos saludables genera una estrategia preventiva contra el desgaste.

La gran mayoría de los docentes admiten que en su tarea profesional logran encontrar un sentido de misión social que va más allá de su forma de entender y vivir la educación. Esta forma de concebir la educación aporta un sentido más relevante al compromiso profesional, pero incluso también aumenta la posibilidad de poder afrontar los momentos difíciles que pueden llegar a vivir en el marco de sus realidades. La resiliencia alimenta su conexión con un sentido de vida más allá de los logros y de los fracasos en su propia práctica.

Recuperar la vocación profesional es huir de la idealización del sacrificio. El docente mártir, que se dedica a su tarea sin límites, no es válido ni saludable. La resiliencia incluye el cuidado personal y el compromiso social. El bienestar docente no es un lujo; es imprescindible para la calidad educativa. La autoevaluación periódica debe llegar a ser una cuestión estratégica de primer orden.

La resiliencia no abarca un periodo de tiempo determinado, sino que se considera una incertidumbre. Es un tema que puede llegar a ser fuerte dependiendo del momento que se vive. La renovación profesional comprende, por el contrario, abrirse también a las nuevas perspectivas epistemológicas. La docencia no debe ser solamente la repetición de modelos heredados, sino que debe contemplar la investigación educativa actual, entablar relaciones con otras comunidades académicas, aceptar las innovaciones metodológicas para enriquecer la práctica docente.

En la dinámica de enseñanza y aprendizaje hay que aceptar que el equilibrio no es una meta, sino un proceso que está en continuo desarrollo. Habrá momentos de mayor energía y otros de mayor cansancio. La resiliencia no anula los altibajos que pueden surgir en el proceso de enseñanza, sino saber cómo enfrentarlos con compromiso en todos los sentidos y en todas las etapas.

El docente que se encuentra en el contexto de una práctica de renovación no necesita convertirse en un profesional indestructible, por el contrario, debe aumentar su conciencia emocional y la de sus estudiantes. En la actualidad, cada educador se ve sometido a constantes transformaciones educativas y requiere reforzar su identidad, implicarse en comunidades colaborativas, sin perder la vocación ni la fortaleza de manera vital.

Innovación educativa y práctica reflexiva

Integración entre teoría y práctica en la enseñanza contemporánea

Reflexionar sobre la innovación y el saber hacer en el ámbito educativo implica cultivar destrezas a partir de una formación consciente, uniendo teoría, práctica y valores en un proceso interminable de formación profesional.

La innovación educativa se presenta como un fenómeno amplio que va más allá de la adopción de recursos tecnológicos, requiere una transformación cultural, revisión de prácticas y una disposición al cambio fundamentada que se vuelve sostenible. La teoría no puede seguir siendo abstracta, ni la práctica estar desprendida del aspecto epistemológico.

La práctica reflexiva se establece como uno de los ejes más consistentes en la literatura actual sobre la innovación docente; es un camino legítimo para la apropiación significativa de los saberes en la medida en que valida la experiencia del docente como fuente de conocimiento profesional. La reflexión es un proceso epistemológico que permite transformar la acción en aprendizaje.

Con esta idea, la práctica docente reflexiva ha sido ponderada como elemento determinante para la innovación educativa por autores tales como Yéber & del Carmen (2023). No se refiere solo a la repetición mecánica de modelos externos, la innovación sostenible es convertida en el proceso de recrear modelos explicativos en función del contexto efectivamente vivido por el docente como un proceso situado.

La conexión en el binomio teoría-práctica también se relaciona con las teorías implícitas del profesorado. No es suficiente con modificar los procedimientos en los niveles exteriores, sino que, además, habría que revisar nuestras creencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje. La innovación social no sería, entonces, solamente un procedimiento que se aplicaría, sino que, cuando es real, modifica las representaciones mentales.

Actuar de mediador entre la experiencia y la conceptualización implica que el docente reflexione y enseñe a integrar la teoría en la práctica, generando una educación innovadora que no puede estar alejada de la investigación donde se analiza su contexto, sistematiza experiencias y genera producciones con el dominio del marco teórico.

Esta concepción, por lo tanto, ofrece otra manera de entender la profesionalidad docente. No se trata de innovar para permanecer a la vanguardia, de reproducir tendencias, sino de construir respuestas en situaciones concretas. Innovar requiere tiempo para evaluar el impacto, los resultados, hacer reajustes y consolidar lo aprendido.

Innovar bajo los parámetros de la ética significa el enriquecimiento del aprendizaje y fortalecimiento de la equidad. La práctica reflexiva permite establecer una relación de respeto con cada una de estas prácticas para comprobar si una innovación puede responder realmente a una necesidad formativa o si solo es una tendencia impuesta desde fuera de la práctica.

En un contexto de enseñanza con sentido, puede considerarse que la integración teórico-práctica constituye un eje de formación profesional. Aportar teoría puede considerarse una contribución al marco conceptual; implementar la práctica conlleva a una experiencia concreta. Así, el docente del siglo XXI necesita desarrollar competencias metacognitivas que le permitan examinar sus propias decisiones. ¿Por qué utiliza una determinada estrategia? ¿Qué supuestos justifican su evaluación? ¿Qué resultados percibe y qué tipo de interpretaciones nacen en torno a ellos?

La innovación real aparece cuando el docente produce el cambio determinado en la práctica reflexiva y lo transforma en un hábito significativo con autonomía profesional. No toda novedad conlleva innovación; no toda modificación del método implica mejora. La reflexión crítica hace la diferencia entre lo que es pertinente de lo que no se adecúa con la situación existente.

Cuando se innova desde la práctica reflexiva, se asume que la educación es un proceso incompleto; cada experiencia de aula se convierte en un uso del conocimiento de la práctica profesional, en el que los cambios en cada estrategia didáctica permiten al enunciado construir conocimiento pedagógico, a partir de los círculos académicos, pero no únicamente con ellos, y tampoco exclusivamente en el aula, sino en el diálogo entre ambos.

En situaciones educativas en la que lo dinámico es una condición de lo que se produce en el aula, la innovación reflexiva es condición de sustentabilidad profesional. Permite a los docentes transformar la incertidumbre en oportunidad, la experiencia en conocimiento y el cambio en crecimiento.

La práctica reflexiva intenta plantearse las siguientes condiciones: ¿El alumno se entiende como receptor pasivo o como sujeto activo? ¿La evaluación se toma como control o como una retroalimentación formativa? Estas preguntas son relevantes en el aprendizaje y sirven de herramientas conceptuales para poder atender y comprender aquellos procesos cognitivos, motivacionales y sociales de la propia formación.

La utilización de herramientas digitales, como plataformas interactivas y metodologías emergentes, así como la cultura institucional de cada uno de los entornos, contribuirán de forma particular al desarrollo de la innovación reflexiva con experiencias capaces de enriquecer la capacidad del profesorado y el cumplimiento de sus actividades académicas.



Cada institución presenta características socioculturales que determinan la adecuación de sus estrategias, pero es el profesor quien, con mayor seguridad, toma decisiones desde una visión crítica para favorecer interpretaciones y ajustes metodológicos sólidos. Así, la innovación educativa y la práctica reflexiva implican una conexión relacional que propicia un aprendizaje social.

El docente reflexivo, con cada situación problémica, puede generar una oportunidad de indagación, dadas las dificultades metodológicas que afronta con una actitud interrogativa que refuerza la propia profesionalidad docente, articulando elementos interesantes de propuestas híbridas que se adapten al contexto con una naturaleza dinámica en el ámbito educativo, con la finalidad de transformar su perfil profesional.

La innovación reflexiva asume vertientes para conformar una determinada perspectiva de crecimiento profesional. En un entorno educativo determinado, el docente reflexivo no solo enseña, sino que aprende de su práctica y es así, en esta capacidad para aprender, donde radica una de las expresiones más profundas del profesional contemporáneo. La teoría descubre el camino; la práctica lo fortalece y la reflexión lo convierte en convicción profesional.

Conclusión

El docente en contextos de cambio no es alguien desplazado por el acontecer de los sucesos; es quien atraviesa, quien da su interpretación, y con frecuencia puede llegar a transformar una perspectiva constructivista. El cambio no solo sucede fuera de la institución, sino también en la vida práctica cotidiana, en cada decisión metodológica, en cada reordenamiento curricular, en cada diálogo pedagógico.

En el capítulo se puede entender que la adaptación no es simple reacción técnica, sino que es proceso de identidad, que la resiliencia no es esfuerzo heroico, ni silencio pasivo, sino que es reconstrucción consciente, que ocurre de forma auténtica basada en la reflexión profunda sobre el sentido de enseñar.

El contexto educativo presente incluye reformas, tecnologías, discursos y reivindicaciones sociales que modifican el campo profesional. No obstante, el eje crucial permanece en la relación pedagógica, donde un docente acompaña en el proceso de aprendizaje y es quien escucha, dirige y va construyendo el significado compartido con los propios estudiantes.

Generar el cambio, sin que se pierda su sentido, significa mantener el equilibrio. No todo movimiento ni todo lo nuevo es mejora. El docente que piensa reflexivamente revela que sabe cómo cerrar las brechas, intentando convertir un todo que sea pertinente y no fragmentado.

La resiliencia permite sostener la práctica docente cuando el aumento de la presión se convierte en una fuente problemática y la renovación de la práctica docente se transforma en una forma de renovar la vocación cuando la rutina puede inducir al desgaste de la misma. El docente no controla el contexto, pero sí puede elegir cómo llevarlo a cabo. No determina todas las políticas que le pueden afectar, pero sí puede leer su práctica con un criterio crítico.

En ese ejercicio constante de adaptación, la docencia actual emerge como una profesión profundamente humana. No se trata de dominar el cambio, sino de comprenderlo; no se trata de resistir el cambio sin diálogo y aceptación sin análisis, sino de modificarlo de forma consciente. El docente en contexto de cambio no pierde su identidad biográfica; la redefine. No abandona su vocación; la renueva. No repite de forma mecánica; aprende enseñando.

El capítulo siguiente será el que ampliará esta mirada hacia el horizonte. Si el cambio es constante, ¿qué legado se está construyendo? ¿Qué se deja como huella de esta generación docente en la memoria educativa contemporánea? La respuesta a esta nueva pregunta no radica sólo en las reformas ni en las innovaciones: debe encontrarse en la manera en que cada docente ha decidido emplear su tiempo.

CAPÍTULO 6



MIRADA PROSPECTIVA Y LEGADO DOCENTE



Capítulo 6. Mirada prospectiva y legado docente

Cerrar un libro en torno a la docencia contemporánea no quiere decir que las preguntas concluyan, sino que se amplíen y se extiendan. Recorrida ya la tensión de las identidades, de los conflictos emocionales, de las desigualdades estructurales y de la acción de las transformaciones tecnológicas abiertas a la enseñanza, este capítulo quiere prever más allá, sin olvidar las huellas que quedan. La educación no termina en el presente, sino que se proyecta y culmina también en las memorias de quienes aprenden y en las estructuras que sostienen el sistema educativo. La mirada prospectiva no es un ejercicio de predicción, sino de tomar conciencia a partir del presente. El futuro de la educación quiere decir qué legado estamos dejando construir hoy. Cada acto pedagógico, cada planificación curricular, cada facultad de dialogar y cada modelo de interacción en el aula dejan una huella que no se apaga con la inmediatez del tiempo. El docente no enseña solo contenidos, sino que participa en la construcción de subjetividades, en la formación de una conciencia histórica y en la construcción de horizontes colectivos.

En esta forma de ver, el legado pedagógico tiene muchas dimensiones. En primer lugar, como recuerdo emocional y profesional, como historia grabada en la biografía de los estudiantes, y en la biografía vital del propio profesor. El aula es un espacio de intercambio humano donde se producen actitudes, valores y formas de ver e interpretar el mundo. La enseñanza deja huellas silenciosas que después de un tiempo acaban siendo referencias éticas y cognitivas.

En segundo lugar, el legado se despliega dado que la práctica individual se convierte en conocimiento colectivo: el trabajo interdisciplinario y colaborativo docente, la investigación compartida y las comunidades profesionales de aprendizaje configuran una memoria pedagógica común. La práctica docente deja de ser experiencia y se convierte en desarrollo social de saberes. El legado no es sólo la consideración que genera una influencia en el ámbito personal, sino que al mismo tiempo viene siendo el producto de un conjunto de producciones intelectuales que enriquecen la identidad de la profesión.

Finalmente, la prospectiva educativa lleva a ponderar el futuro de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la incertidumbre. El futuro no está ya determinado por cuestiones tecnológicas definitivas o por tendencias mundiales que parecen obligarlas, pero puede tomar forma y cuerpo en función de las decisiones éticas, políticas y pedagógicas del presente. Imaginarnos la educación del mañana implica integrar la inclusión, la justicia social, la consciencia histórica y la responsabilidad digital sin renunciar al lado humano que articula las relaciones educativas.

De ahí que el presente capítulo se enlace a la memoria y a una proyección. Por una parte, reparte la huella que puede dejar el docente en la sociedad y, por otra parte, la reflexión sobre las condiciones necesarias de la enseñanza para que siga siendo el espacio de transformación humana. La docencia se presenta así, entre el legado y su prospectiva, como una práctica anclada en el tiempo, salvo que siempre está orientada a la movilidad expectante. Mirar hacia el futuro, en definitiva, es reconocer que no sólo educar significa dar respuesta a las demandas del presente, sino implicarse en la construcción de lo que aún no existe, y en ese horizonte, la docencia sigue siendo el puente entre generaciones, la custodia de memoria y la siembra de posibilidades.

Legado emocional y profesional

La huella del docente en la sociedad y en su propia trayectoria vital

Hablar de legado docente significa navegar por una dimensión que escasamente aparece en informes institucionales o en métricas de rendimiento, sin quedar registrado en una nota ni legitimado mediante un sello oficial. Permanece, pues, en la memoria afectiva de quienes alguna vez ocuparon una silla en un pupitre. Allí, donde el tiempo tiende a acumular la experiencia, la figura del docente regresa como referencia, como voz interior, desde un horizonte ético.

La práctica docente atraviesa la incongruencia de lo invisible; sus efectos más profundos no son inmediatos ni pueden asumir un carácter cuantificable. Un gesto de confianza, una palabra pronunciada en el momento adecuado, una intervención respetuosa a la hora de abordar la vulnerabilidad del estudiante, pueden remontarse a acontecimientos fundacionales en la biografía de uno a otro.

Los caminos de una pedagogía son de carácter ético a propósito de la formación del otro, pues, como postula Paulo Freire “enseñar no es transferir saberes, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (Freire, 1996, p. 47). Tal afirmación redefine el acto pedagógico como un espacio dialéctico donde el docente no deposita saberes, sino que acompaña procesos de la conciencia y emancipación.

El legado del docente se va construyendo en lo cotidiano. No proviene de grandes relatos, sino de estados de presencia. La coherencia entre lo que se enseña y se pone en práctica, la capacidad de escuchar antes de emitir un juicio, la disposición a acompañar procesos que van más allá de los estrictamente académicos en un currículo formal, donde el docente deja huellas en sus estudiantes, reconociendo su dignidad y su autonomía.

La vivencia de la práctica pedagógica transforma al docente para desempeñarse en un grupo, contexto o generación, en consonancia con la historia social de la época. Enseñar en Andragogía o Pedagogía no es solamente el dominio disciplinar o la actualización metodológica; es también sensibilidad ética y responsabilidad afectiva. Cuando el hecho de enseñar se realiza desde el conocimiento de su impacto en lo humano, el acto educativo adquiere una profundidad que trasciende el planeamiento didáctico.

En sociedades marcadas por la incertidumbre, la desigualdad y la aceleración tecnológica, el docente tiene para sí un valor simbólico concreto. Es la figura que representa continuidad en la transformación, diálogo en la fragmentación, reflexión ante la inmediatez. Su presencia puede ser convertida en un espacio de estabilidad para el estudiantado que camina en entornos complejos y en ocasiones, adversos.

Si se piensa el legado emocional y profesional se afirma que la docencia forma parte de la historia del otro en cada encuentro con la educación. Cada lección permite dejar una huella. Quizás ahí resida el rasgo más identificador de la tarea: enseñar es sembrar en un tiempo que no nos pertenece del todo. El fruto puede tardar años en manifestarse, pero cuando se presenta, llega a confirmar la afirmación de que entre las aulas y el silencio el docente ha dejado algo más que contenidos: ha dejado sentido. La idea de legado, vinculada a la docencia, exige una comprensión temporal amplia.

No se está hablando solo del presente inmediato, sino de la eficacia que puede mostrarse al final de un determinado intervalo de tiempo académico. El legado se hace presente en un tiempo virtualmente extenso y a veces con un horizonte temporal que se nos presenta como imprevisto. Algunas de las enseñanzas más eficaces son precisamente las que se van a mostrar con el tiempo, años más tarde incluso, en momentos donde el alumno va a tener que hacer uso de criterio, de sensibilidad y de pensamiento crítico, y es en ese instante donde volverá a aparecer la figura del docente como un referente interiorizado.

Al interiorizar modelos se crea uno de los procesos más profundos de la experiencia educativa. El estudiante no se limita a aprender conceptos, sino que busca aprender modos de pensar, formas de argumentar, maneras de posicionarse ante la realidad en la que se encuentra. La postura ética del docente, su capacidad de diálogo y su voluntad de reconocer sus errores son aprendizajes implícitos que influyen en la construcción de la identidad de sus alumnos.

En este sentido, Jerome Bruner (1997) sostiene que la educación es un proceso de construcción cultural; subraya que los significados se transmiten mediante un proceso social de negociación y conforman la mente humana. De esta forma, el legado emocional será una sucesión formativa integral.

La autoridad pedagógica no viene dada únicamente por el dominio disciplinar, sino que es fruto de la coherencia entre el discurso y la acción. Cuando el docente se convierte en la representación de los valores que predica, entonces la enseñanza pasa a ser genuina.

La confianza, una de las condiciones esenciales del vínculo educativo, va construyéndose a partir de esa coherencia. Y es precisamente esta confianza la que deja que el aprendizaje se transforme en algo que va más allá del contenido directo.

Asimismo, hay que abordar las tensiones que atraviesan la profesión, entre ellas, la carga emocional, la gestión de la misma, las exigencias administrativas, los procesos de evaluación de los alumnos, etc., que pueden hacer desaparecer la vocación de la enseñanza inicial, por lo que se entiende la responsabilidad del maestro en un sentido íntimamente ligado a la ética.

Educar implica, a la vez, responder a quien llega a este mundo y luego ser quien responde al mundo. Como ya advierten Arendt y Kohn (2006), educar es el lugar en el que decidimos si llegamos a amar el mundo de tal forma que nos responsabilizaremos de él manifestándolo ante las nuevas generaciones (p. 196). Y desde esta perspectiva el legado del maestro no sólo es de carácter profesional, sino que es una transmisión cultural.

La tensión entre lo medible y lo significativo forma parte de uno de los dilemas de actualidad en la enseñanza, pues, la presión por los resultados puede llevar a "desviar la mirada hacia el acompañamiento humano", pero cuando el profesor es capaz de mantener una ética del cuidado junto a situaciones de este tipo, el sentido trascendente de la profesión afirma su existencia y así se crea una forma de resistencia a la deshumanización.

Cada contexto social desdobra particularidades en la experiencia de formación. En contextos de desigualdad estructural, la presencia del docente puede convertirse en la posibilidad de movilidad simbólica y social. Ahí, el aula es un corte crítico de esperanza: el saber abre horizontes, problematiza las necesidades.

La huella del y de la docente en este tipo de instancias, puede ser convertida en un "llamado a pensar" más allá de lo que es dado por el contexto. Cuando el profesor o la profesora logra mantener este llamado desde un lugar de la corresponsabilidad y el respeto, entonces el legado profesional se produce al interior de la capacidad para adaptarse y aprender.

La historia de vida de los y las docentes está atravesada por reformas educativas, cambios tecnológicos y transformaciones culturales. Cada una de ellas requiere de actualización y reflexión. La profesionalidad no se encuentra en la acumulación de los años de

antigüedad, sino en mantener la disposición para revisar prácticas y para incorporar nuevas ópticas sin desvanecer el sentido humanista.

La memoria pedagógica personal, entonces, se convierte en una especie de archivo viviente. El docente recuerda sus primeros años marcados por una mezcla de incertidumbre y entusiasmo, reconoce sus errores y las estrategias que ha aprendido, identifica aquellos momentos de crisis que determinaron su manera de entender la enseñanza, ya que esta memoria no se queda estática, sino que se resignifica a partir de nuevas vivencias.

Las prácticas, las recomendaciones y las orientaciones que se recibieron durante la formación inicial o los primeros años de ejercicio profesional configuran una práctica pedagógica en cadena intergeneracional. Cada educador es, a su vez, discípulo y maestro. Esta dimensión colectiva y comunitaria del legado también alimenta la identidad colectiva de la profesión.

Y no se puede ignorar que el legado docente también incluye aprendizajes dolorosos, con momentos en los que las expectativas no son cumplidas, donde los procesos se cortan, donde las condiciones externas limitan el ámbito de la intervención pedagógica. Estos episodios también son parte de la experiencia pedagógica y contribuyen al desarrollo del educador. El legado no es solo celebración, es también un enfrentarse con la fragilidad humana.

Desde una visión más amplia, cada persona del ámbito educativo, ha pasado por diversas aulas, ha estado expuesta a distintas maneras de ser maestro. Las decisiones colectivas, las prácticas culturales, las maneras de convivir están, en parte, modeladas por esas experiencias educativas acumuladas y el legado del docente, aunque disperso, se va integrando al tejido social.

Educar es intervenir en la historia, es contribuir con criterios, implicar valores y abrir posibilidades. La trayectoria vital del docente, por su parte, se enlentece por la misma conciencia que de sentido. Cuando el educador se hace consciente de la trascendencia de su tarea, puede recodificar las adversidades cotidianas bajo una mirada integradora de la actividad humana. El cansancio, aunque incuestionable, no se coloca a la altura de la existencia del sentido. La vocación vive del entendimiento de este sentido histórico y humano.

Al mismo tiempo, coexiste un sentido de reciprocidad. Hay muchos docentes que cuentan cómo los antiguos alumnos y exalumnos regresan al cabo de los años para narrar logros o dar las gracias. No son estos encuentros el último objetivo de la profesión, pero son una constatación de la permanencia de la huella, son instantes donde el tiempo hace constar que la siembra no fue vacía ni en vano.

Esta es una invitación a la conciencia ética, el legado emocional y profesional implica que cada una de las prácticas educativas que tiene lugar es propensa a la formación. La manera de gestionar el conflicto, de responder a la diversidad o de reconocer el esfuerzo de cada cual contribuye a dar sentido a las experiencias educacionales.

En la modernidad, en la que la tecnología dirige muchas profesiones, el legado del docente tiene una dimensión humana. Ningún dispositivo es capaz de alcanzar del todo la experiencia de ser reconocido por otro como sujeto capaz de aprender y transformarse, y esta experiencia, mediatizada por el vínculo pedagógico, se convierte en una de las ofertas más valiosas de la docencia a la sociedad.

Lo que produce la docencia es más influyente de lo que se imagina, pues se derivan acciones discretas, conversaciones privadas, decisiones éticas en momentos clave. No se necesita heroísmo para dejar huella con lo que hemos conocido hasta la fecha de elaborar un legado, sólo un empeño persistente; la huella que deja el que educa no será reconocida inmediatamente, pero formará parte del lienzo invisible denominado vida social.

Se debe despertar también la capacidad para crear una conciencia histórica, no sólo de saberes disciplinares, sino también de marcos de interpretación del pasado y el presente. Si el que enseña promueve la reflexión crítico-social, cultural y política, ya estará aportando a la construcción de sujetos situados en el mundo.

La construcción del pensamiento crítico, no obstante, no es un proceso espontáneo. Para ello se requieren preguntas bien formuladas, espacios de diálogo, disponibilidad para confrontar ideas sin miedo alguno. El docente que promueve la argumentación respetuosa está dejando que sus estudiantes se contagien de su modo de participar en la vida democrática. En este sentido, el legado profesional tiene también un sentido político en un sentido amplio de la palabra: la construcción de ciudadanía. Educar es preparar para convivir, para ejercer derechos y deberes, para la participación consciente en la comunidad.

Todo esto se vincula con la experiencia de ser visto y de ser escuchado. Muchos estudiantes pasan por etapas de invisibilidad simbólica, donde cualquier inquietud no tiene ningún eco. El docente que valida esas inquietudes ofrece un espacio de reconocimiento que refuerza la autoestima y la confianza y dicho reconocimiento puede ser determinante en los momentos de mayor vulnerabilidad.

No es menos importante que el docente pueda transmitir pasión por el conocimiento. La intensidad emocional desplegada para abordar un asunto, la curiosidad que despierta una pregunta inesperada, la predisposición para abrir nuevas ventanas de conocimiento propagan entusiasmo intelectual, convirtiendo la pasión pedagógica en un elemento constitutivo del legado formativo.

Por otra parte, la acumulación de experiencias de vida del docente se ve enriquecida cuando es consciente y trabaja para hacer coincidir su desarrollo profesional con su crecimiento personal; la enseñanza de los conocimientos, realizada con conciencia reflexiva, se convierte en la escuela sin fin de la humanidad. El contacto cotidiano con las distintas realidades sociales, con preguntas existenciales, con procesos de desarrollo personal, obliga al docente a ampliar su propia mirada, la cual no está libre de contradicciones. El docente se enfrenta a límites, frustraciones y dudas, pero son experiencias que contribuyen al desarrollo de resiliencia, empatía o profundidad ética.

En una cultura que tiende a propiciar la inmediatez y está marcada por la cultura del descarte, la toma de conciencia de este legado ha de traducirse en una responsabilidad lúcida; cada decisión pedagógica tiene sus efectos y la forma de corregir al estudiante puede contribuir a fortalecer o a debilitar la confianza del mismo.

Finalmente, la memoria emocional y profesional del docente es un tema complejo que involucra encuentros, aprendizajes y transformaciones compartidas. Su naturaleza no lo asocia únicamente con el pasado y no se agota en el presente. Las acciones de las personas formadas mediante su influencia le proyectan de lleno hacia el futuro, porque la profundidad de esa proyección es la expresión más intensa de la docencia.

Enseñar es participar en la construcción de vidas que van a seguir desarrollándose más allá del tiempo. El docente marca su presencia entre aulas y silencios en historias que van a seguir escribiéndose. Esa continuidad discreta de la escritura se alimenta de la memoria de lo hecho y del sentido que ha tomado, es nominar el legado de las personas que han pasado parte de su ser a través de la experiencia que han compartido.

Construcción de conocimiento colectivo

Colaboración docente e investigación educativa compartida

La figura del docente como un profesional que se encuentra en su aula encerrado y como único responsable de lo que ocurre en el proceso formativo pertenece a una imagen obsoleta de la profesión. La complejidad del actual escenario conlleva asumir que el saber pedagógico no se produce sólo, sino que se produce en diálogo, en contraste, en reflexión; la enseñanza deja de ser un ejercicio individual y pasa a ser una práctica colectiva.

Así, la noción de apoyo docente toma una importancia mayor, no se trata sólo de lo que el profesor aporta al estudiante para favorecer su aprendizaje, sino del acompañamiento de los propios docentes, que se produce entre ellos para fortalecer su práctica. El andamiaje (“scaffolding” en inglés) en el aula de investigación educativa requiere asumir la responsabilidad compartida en la construcción del conocimiento; las interacciones de los docentes generan espacios que propician la reflexión crítica y la producción colectiva de saber pedagógico, de forma que se desplaza el foco de la transmisión unilateral hacia la construcción conjunta del conocimiento.

Las Comunidades de Profesionales de Aprendizaje (CPA) de América Latina reflejan que el intercambio sistemático entre docentes es un factor que permite la mejora continua y la reconsideración de las creencias pedagógicas. (Peña Ruz, 2023) plantea que la colaboración mantenida va a transformar la actividad profesional individual y la cultura de la propia institución; permitiendo construir un sentido de pertenencia que incide en la calidad educativa. El propio conocimiento colectivo va a aparecer cuando los docentes se perciban como productores de saber y no sólo como ejecutores de políticas.

Investigar la propia práctica, sistematizar experiencias y compartir hallazgos permiten convertir el aula en laboratorio de la transformación. Esta movilización de la cultura requiere de estructuraciones capaces de propiciar la colaboración auténtica y la circulación horizontal de saberes, más aún en contextos de educación inclusiva y una de las vías más potentes es la investigación participativa.

Los procesos de movilización y de comunicación del conocimiento orientan el proceso de articular la investigación con el cambio social a través de la superación de la división existente entre teoría y práctica. El conocimiento adquiere significados contextualizados

y un sentido transformador cuando el docente investiga a partir de su propia realidad concreta.

Desde este enfoque, la identidad profesional queda reconfigurada. El docente se convierte en un intelectual crítico capaz de problematizar su entorno y ofrecer propuestas basadas en la argumentación. La reflexión compartida sirve al mismo tiempo para reafirmar la autonomía profesional y para romper la lógica individualista que ha caracterizado históricamente el trabajo docente.

La construcción del conocimiento colectivo se ve incrementada por la mediación tecnológica. Los entornos digitales críticos potencian la colaboración y amplían las situaciones de interacción académica. No obstante, la tecnología no anula el compromiso ético, sino que lo potencia y es así, como la auténtica colaboración consiste en la voluntad de compartir y aprender con otros.

Se da la circunstancia de que, en el ámbito universitario, experiencias de investigación-acción colaborativa muestran que el trabajo interdisciplinar potencia la integración curricular y mejora el rendimiento estudiantil. Estos ejemplos muestran, en la práctica, que la colaboración en educación no sólo ayuda al profesorado, sino que modifica ritmos de aprendizaje.

Ciertas limitaciones que pone el colectivo en la construcción de un conocimiento conjunto no son poco frecuentes; entre ellas, estructuras jerárquicas, carga administrativa y cultura de la competitividad son algunos de los elementos que pueden dificultar los procesos de colaboración y, para que esta sea efectiva, llevan tiempo, confianza y reconocimiento, que no se pueden imponer.

Con visión de futuro, la investigación educativa compartida se instituye en condición necesaria para dignificar la profesión. Los proyectos participativos van más allá de la simple práctica del compromiso ético y de la justicia social, y se evidencian como pensamientos reflexivos académicos y del contexto para poder realizar la transformación de la comunidad. Por tanto, el saber compartido no solo mejora las prácticas pedagógicas, sino que también posibilita una construcción comunitaria que propicie sociedades más justas.

La educación dependerá considerablemente de esta capacidad de trabajar en red. El docente aislado es el docente vulnerable, el docente reflexivo y cooperativo es el

resiliente porque cuando se comparte la experiencia se multiplica y así el análisis de la práctica en la comunidad se desarrolla para establecer un legado profesional.

No es sólo aquello que cada docente deja en sus estudiantes y un saber pedagógico; es aquello que deja en su comunidad profesional. Una red de saber pedagógico comienza a forjarse entre aulas, investigaciones compartidas y diálogos que comparten el mismo sentido y escapan a lo individual. Así, el legado no sólo es memoria de lo emocional, sino que se convierte también en proceso de producción de saberes compartidos.

Esta construcción del conocimiento no se produce automáticamente; es el fruto de una cultura institucional que valora la reflexión compartida, la investigación crítica de la práctica pedagógica y la disposición al diálogo profesional. No es un aislamiento estructural, en el que cada disciplina se apropia territorialmente, sino que ha ido optimizando la condición de aprendizaje en conjunto; así, el docente ya no es sólo eso, sino que es un investigador de su propia práctica.

El trabajo colaborativo transforma la forma en que se concibe la autoridad pedagógica. No se ve al profesorado como un experto distante, sino como uno más dentro de una red de saberes interdependientes, es decir, con autonomía profesional que robustece la información a partir de las perspectivas y con un rechazo a la reproducción crítica fatalista de las prácticas tradicionales.



Esta visión entra en diálogo con los métodos de investigación-acción donde el análisis sistemático de la experiencia permite la producción de conocimientos situados, dejando de lado la importación de modelos, sino que se enfoca sobre realidades concretas en el aula.

La movilización del conocimiento, palabra utilizada por Sales et al., (2021) para referirse a "comunicación del conocimiento", implica que los hallazgos no queden encerrados en publicaciones académicas, sino que circulen entre docentes, equipos directivos y comunidades educativas. El conocimiento sólo tiene sentido si transforma prácticas, ya que es precisamente este proceso el que esta vez depara la comunicación horizontal.

La investigación participativa es una forma de demoler la separación entre el investigador y el sujeto de estudio. La participación activa del profesorado en la producción de

conocimiento disuelve las jerarquías epistemológicas, lo que contribuye a hacer más apropiados los resultados. La investigación adquiere una naturaleza emancipadora, dejando de ser un mecanismo detectado como ajeno.

Las diversas necesidades del alumnado exigían verdades complejas e integrales que difícilmente podrían diseñarse de forma individual, pues en equipo se dialoga, se entrelazan diagnósticos y se despliegan estrategias comunes para implementar una acción más coherente y sostenida.

La mediación tecnológica también ha contribuido a un mayor desarrollo de la colaboración. Las plataformas virtuales, las redes de investigación científica y los entornos digitales de aprendizaje, en el marco de la colaboración del dominio digital, permiten el intercambio de experiencias. Allí, se edifican conocimientos comunitarios si con intencionalidad pedagógica, pero la tecnología no garantiza cooperación; puede tratarse de una herramienta, pero no de la solución automática de colaboración para con una entidad.

El reto actual consiste en articular lo digital con lo humanístico. No cualquier intercambio constituye construcción grupal, sino que se deben dar reflexión crítica y elaboración común. La preparación del conocimiento colectivo ayuda a la formación profesional en continuo proceso y los proyectos de formas participativas repercuten en el compromiso social del profesorado, favoreciendo prácticas educativas de justicia.

El hecho de ser capaz de constituir culturas colaborativas implica ejercer y también superar, condicionantes estructurales. O sea, el escaso tiempo institucional, la burocratización, la evaluación competitiva también pueden entorpecer los procesos colectivos. La colaboración no puede ser únicamente un trámite administrativo; hay que contar con las condiciones reales para establecer el encuentro profesional. Con respecto a esta esfera organizacional, los equipos de dirección son de gran importancia para garantizar el liderazgo docente.

Por otro lado, el conocimiento colectivo no reemplaza la singularidad docente; la refuerza. Cada docente pone en juego experiencias, intuiciones y saberes propios. Así, la riqueza surge de la discusión entre diferencias. La diversidad profesional es un recurso, no un obstáculo para la institucionalidad docente y la resiliencia profesional.

La contribución profesional se va ampliando cuando la experiencia individual pasa a ser un patrimonio colectivo, un proyecto exitoso, una innovación didáctica o una estrategia de inclusión que puede ir más allá del aula a condición de que sea sistematizada y compartida. El análisis conjunto de prácticas favorece la reducción de arbitrariedades y la argumentación común a la hora de la toma de decisiones. El individualismo profesional es demasiado para dar respuesta a situaciones complejas como la inclusión, la transformación digital y la equidad social.

Para construir el saber colectivo con una responsabilidad histórica ampliada, cada generación docente hereda prácticas y aporta. Cuando estas contribuciones se comparten, se fomenta la continuidad educativa. El docente genera, en el transcurso de reuniones de trabajo, proyectos en común y reflexiones, el conocimiento colectivo para una identidad profesional solidaria y crítica.

Construir conocimiento colectivo también conlleva transformar la forma de comprender el error y la incertidumbre en la práctica. El error, en las condiciones individuales, suele entenderse como un fracaso personal; en las comunidades profesionales de reflexión crítica, se transforma en una oportunidad de aprendizaje compartido. Este nuevo significado permite un desarrollo profesional sostenible. Las dificultades y los errores se pueden abordar en espacios de confianza para trabajar a partir de ellos y pasan a no ser estigmas sino el origen de la investigación.

La vulnerabilidad se transforma en fortaleza institucional; desde la crítica positiva, se constituyen bases más sólidas de mejora continua, donde se reflexiona sobre la práctica, se reduce la producción de decisiones improvisadas y de decisiones pedagógicas incoherentes con el propio marco referencial. De esta manera, la imagen del docente ideal queda de lado para mostrar personas concretas con experiencias para construir prácticas contrastadas, interdisciplinarias y ajustadas a contextos concretos.

Con ética, el conocimiento compartido también favorece la corresponsabilidad. Las decisiones en el currículo, las estrategias de inclusión e incluso las propias intervenciones formativas dejan de ser propiedad de cada una de las voluntades que las sustentan para convertirse en acuerdos institucionales. Ahí radica el sentido de la corresponsabilidad como parte del legado docente, que esta vez ya no queda sólo en lo personal, sino que pasa a encontrarse en la comunidad.

Finalmente, la construcción de los conocimientos colectivos se convierte en referencia para la docente o el docente nuevo, de alguna manera afianzando así una continuidad histórica en el profesorado. Entre la reflexión compartida y la investigación situada, el docente amplía sus horizontes profesionales y el aula deja de ser un espacio cerrado e impermeable para conectarse con una red del pensamiento crítico en múltiples contextos, a partir del compromiso con la colaboración consciente.

Visión de futuro para la educación

Reflexiones y propuestas sobre el porvenir de la enseñanza y el aprendizaje

Celebrar el futuro de la educación no es un juego de previsión tecnológica ni una especulación optimista sobre lo que está por llegar, sino que es, ante todo, un ejercicio de responsabilidad histórica. La pregunta, pensando en el futuro de la enseñanza, solo emerge cuando las certezas del presente se debilitan. Las crisis sanitarias, sociales, económicas han puesto de manifiesto que el sistema educativo no puede construirse a partir de estructuras antiguas: es necesario que se vuelva a pensar desde los fundamentos.

El contexto contemporáneo, compuesto de transformaciones sociales rápidas, cambios tecnológicos disruptivos, redefiniciones culturales, etc. ha obligado a reformular los fundamentos de la enseñanza. Más allá de las alteraciones metodológicas, aparecen cuestiones de fondo que dan sentido a la enseñanza: ¿qué saberes son significativos en un mundo cambiante?, ¿cómo formar sujetos para entender la complejidad?, ¿cómo acompañar trayectorias educativas atravesadas por la incertidumbre estructural?

Entonces, como nos dice Martín (2020) el reto no está en la recuperación de modelos anteriores sino en “recordar el futuro”, esto es, proyectar intencionalmente el horizonte educativo que se quiere definir a partir de las decisiones, que hoy se asumen, ya no se trataría de mirar hacia el pasado, la educación pasaría de una lógica reactiva a una lógica proyectiva.

No se debe estigmatizar que el futuro de la enseñanza es la digitalización de contenidos, ni tampoco la expansión de las plataformas virtuales. La educación a distancia y los entornos híbridos han incrementado las posibilidades de acceso a los mismos, sin embargo, el verdadero reto es redefinir el sentido del aprendizaje.

En relación con ello, la educación inclusiva podría constituir el eje estructural de la perspectiva futura. La inclusión no como principio organizador sino como política compensatoria. Castillo Briceño (2015) señala que pensar en el futuro de la formación docente implica asumir la inclusión como oportunidad para concebir la diversidad como un marco constitutivo del aula.

El futuro que hoy por hoy se nos presenta en la docencia requiere recuperar la dimensión del tiempo en el aprendizaje. Educar en la conciencia histórica, no trata solo de transmitir

los datos de lo que fue, sino de hacer posible la interpretación de procesos e imaginar situaciones futuras. La conciencia histórica permite imaginar futuros posibles desde el entendimiento crítico del presente y sin ella, el futuro se convierte, cuando no en una pura repetición, en una utopía desglosada.

La educación posterior ha de reunir en un mismo horizonte de formación el pasado, el presente y el futuro. Los estudiantes sabrán que las decisiones del presente determinan realidades futuras y con ello se desarrolla la dimensión de la responsabilidad en el plano individual y colectivo. Educar para un futuro por venir es anticipar consecuencias en términos de sostenibilidad y justicia social.

Otra dimensión de vital importancia es la transformación del rol docente. La labor docente, a futuro, consiste en diseñar experiencias de aprendizaje significativas. Su función estará orientada a la articulación de contenidos con contextos y emociones para lograr la comprensión. Tendrá que canalizar problemas complejos, impulsar el pensamiento interdisciplinario y construir colectivamente, basado en competencias emocionales y sociales, priorizando el bienestar integral.

El nuevo enfoque no contemplará la excesiva compartición del saber que dificultan la comprensión de los problemas del mundo real, que necesariamente está cargada de complejidad. La interdisciplinariedad ha de ser la norma y no la excepción. El aula del futuro será un espacio de diálogo entre ciencias, humanidades y tecnologías.

Desde este punto de vista, la evaluación debería reformularse. Más que evaluar la acumulación de contenidos, se deberían valorar los procesos de comprensión, de creatividad y de pensamiento crítico. Evaluar para el futuro es entender que el aprendizaje significativo no es siempre inmediato ni, mucho menos, medible a la manera tradicional.

Tampoco se trata de pensar en mundos perfectos o catastrofistas, sino de asumir que la educación futura dependerá de las decisiones éticas y políticas que se tomen en el presente. La educación no es espontánea, sino una actividad voluntaria que será el resultado de una tensión entre lo innovador y lo tradicional, por ello, no todo lo nuevo es necesariamente mejor, ni todo lo heredado es necesariamente obsoleto.

La tarea consiste en decidir críticamente qué prácticas se deben mantener, cuáles modificarse y cuáles hay que superar, en otras palabras, pensar el futuro de la educación significa analizar el tipo de humanidad que deseamos alcanzar. Las entidades no se

pueden limitar a preparar para el trabajo; sino prepararse para la convivencia democrática, para la responsabilidad social y para la construcción de sentido en condiciones de adaptación al cambio sin perder el eje ético.

El horizonte educativo no está plenamente escrito, se debe ir bosquejando en la propia aula, en las políticas públicas, en las decisiones pedagógicas cotidianas como un proyecto, en el que el profesor ocupa un lugar insustituible: el de mediador, el de orientador, el de garantizar que la educación, aun en contextos inseguros, continúe siendo una apuesta por la dignidad humana.

Si durante siglos el acceso al saber fue restringido y la escuela era el principal espacio donde se transmitía el conocimiento, la escena de ahora es radicalmente distinta. Ya no se cuestiona el acceso a la información, sino la forma de discernirla, interpretarla u ordenarla. El aprendizaje significativo dependerá menos de la acumulación de contenidos y mucho más de la posibilidad de establecer conexiones, de formular preguntas relevantes, de evaluar la información crítica de fuentes.

El pensamiento crítico parece transformar el espacio de la "competencia deseable" en el de la "sobrevivencia democrática". Las instituciones del futuro tendrán que hacerse un lugar para el diálogo racional, donde la diferencia no suponga una amenaza, sino una posibilidad de aprender.

Otro factor inevitable es la ética digital, la existencia de entornos virtuales y la utilización de la inteligencia artificial en los procesos educativos plantean interrogantes sobre la privacidad, la autonomía, la responsabilidad. Educar para el futuro es hacer aprender a convivir con tecnologías emergentes sin que sea delegada la capacidad del juicio.

La formación del profesorado empleará una profunda reestructuración; no se limitará a la incorporación de herramientas digitales o metodologías activas, será fundamental optimizar las competencias de investigación, liderazgo pedagógico y trabajo colaborativo. El docente del futuro tendrá que saber conjugar el rigor académico con la sensibilidad social; ser capaz de proponer experiencias de aprendizaje que integren la diversidad cultural, la equidad y el pensamiento global.

En este marco, la idea de comunidad educativa tendrá un carácter estratégico; la institución no podrá ser cerrada en sí misma, sino que necesita articularse con las

familias, con las organizaciones sociales y con los entornos comunitarios, insertándose en lógicas territoriales y culturales más amplias.

La dimensión socioemocional, por su parte, seguirá acentuándose; el bienestar psicológico no es sólo un extra más del aprendizaje, sino precisamente su condición. El futuro de la educación incluirá prácticas como el acompañamiento emocional, la prevención del estrés académico y la promoción de las habilidades relacionales. La educación integral significa comprender que aprender implica sentir, experimentar y generar identidad.

Así, la equidad es la variable más importante en la evaluación del éxito educativo. Las brechas digitales, económicas y culturales puestas al descubierto en los últimos años han mostrado que algunas desigualdades en el acceso al aprendizaje son las que limitan el desarrollo social. El futuro de la educación no puede replicar esas desigualdades, sino que debe provocar intencionadamente la inclusión como principio ético que pueda orientar políticas públicas.

El currículo del futuro se ha de organizar en función de situaciones y problemas reales. La educación basada en proyectos, la resolución colaborativa de problemas y la interdisciplinariedad lograrán que el aprendizaje no se limite al ámbito de la abstracción. Aprender para el futuro también consiste en conectar la teoría con la práctica, el conocimiento con la acción. En este sentido, la evaluación también tendrá que tener un carácter más formativo que riguroso. El error no puede ser asumido como un fracaso en sí mismo, sino como un momento dentro del proceso de elaboración de saber.

La educación superior tendrá retos particulares, como la redefinición de las competencias profesionales, la transformación de los mercados laborales y las nuevas áreas del saber, que obligarán a la flexibilización del currículo y a su actualización continuada. Las universidades deberán encontrar un equilibrio entre la tradición académica y la innovación adaptativa, dejando de lado tanto el desplazamiento dentro de estructuras estables, como una absorción acrítica de tendencias pasajeras.

El futuro educativo también será el resultado de la capacidad de hacer florecer la esperanza crítica; debemos apuntar al arraigo del análisis y del compromiso. Capaces de imaginar contextos posibles que trasciendan una simple utopía, las instituciones educativas que sean capaces de proyectar, evaluar y reajustar sus prácticas cotidianas para estar mejor preparadas ante lo incierto.

La dimensión democrática seguirá siendo una de las líneas fundamentales. La educación para el futuro requiere formar a los ciudadanos para que puedan participar en la vida pública. Para ello, la educación debe aprender a deliberar, a competir en la interpretación de la interculturalidad y a asumir la responsabilidad colectiva, pues la democracia no se hereda, sino que se aprende.

Otro aspecto es la sostenibilidad y, para ello, la problemática ambiental y la social precisa de una conciencia ecológica y de una ética de la globalidad. La enseñanza y el aprendizaje de futuro han de ser educación para la sustentabilidad, la justicia intergeneracional y el cuidado del planeta como parte de la responsabilidad global.

A pesar de los cambios operados en herramientas y escenarios, la mediación humana no puede ser reemplazada, esto es, el acompañamiento docente, la orientación, la capacidad de dar sentido a las cosas no pueden ser limitados por la automatización. El educador del mañana será quien se enmarque en la continuidad entre la memoria y el proyecto para aflorar y reconocer la incertidumbre como parte constitutiva del presente.

Educar para el futuro no es generar respuestas cerradas, sino preparar a las personas para formular nuevas preguntas. La educación se transforma en un espacio de apertura intelectual y, en buena medida, el futuro de la enseñanza y el aprendizaje estará determinado por la coherencia entre el discurso y la práctica. No basta con declarar reformas: tendremos que llevar a cabo procesos de cambio significativos como compromiso colectivo.

Pero la educación del porvenir no es un producto acabado, sino que se va construyendo a través de las pequeñas o grandes decisiones del presente. Con cada política educativa, con cada práctica pedagógica, con cada interacción en el aula, se marca el mañana. Asumir una perspectiva prospectiva en la educación es ser parte de su construcción, no como un destino sino como un proyecto compartido para dignificar al ser humano.

La mirada del futuro para la educación también va acompañada de un cambio en la noción de "calidad" educativa. Durante muchas décadas, la calidad ha estado asociada a estándares, a pruebas, a clasificaciones, a equiparaciones de resultados. Sin negar la importancia que tiene el contar con indicadores a los efectos de sostener procesos de mejora individual y colectiva, la educación del mañana no puede quedar reducida a mediciones que simplifican procesos profundamente humanos. La calidad verdadera ha

de ser pensada desde la capacidad de una institución para generar aprendizajes significativos, para reducir desigualdades y para sostener trayectorias educativas dignas.

El futuro educativo también exigirá, en todos sus niveles, una revisión crítica de lo que creemos que puede entenderse por éxito. No todos los alumnos tienen las mismas condiciones de ritmo de aprendizaje, no todos aprenden a partir de los mismos códigos culturales, ni todos lo hacen en las mismas condiciones materiales.

Incidir en modelos uniformes de éxito únicamente reitera exclusiones. Una educación que tenga en cuenta el futuro debería reconocer la diversidad como un principio y configurar sistemas que acompañen procesos y no solo resultados. La calidad del futuro no será la de la uniformidad, sino la de la proporcionalidad.

Este giro de concepto nos lleva a una urgencia, que seguramente consiste en hacer seguimiento de estudiantes. En otras situaciones en las que se han incrementado la desvinculación y la desconexión emocional, tenemos que reconfigurar la entidad como un espacio de reconocimiento de las personas. Nada permite garantizar el aprendizaje de manera exclusiva a partir de una motivación del alumnado individualmente; el aprendizaje se mantiene a partir de relaciones, a partir de la confianza, a partir de un clima de la institución que permita al alumnado observar que su situación les importa.

Durante mucho tiempo, el sistema educativo ha privilegiado ciertos saberes y ha relegado a otros. La educación del porvenir deberá expandir su horizonte cultural mostrando el reconocimiento de los conocimientos situados, comunitarios, ancestrales, locales. No se trata de relativizar el rigor académico, sino de atender a ampliaciones de los marcos de legitimidad del saber, evitando que devenga en una máquina de exclusión cultural.

Las instituciones educativas están organizadas bajo lógicas industriales: horarios rígidos, tiempos, uniformes, secuencias lineales. El aprendizaje, en su propia evolución, es algo más complejo: avanza, retrocede, se detiene durante un período determinado y acelera. La educación que vendrá debe acoger estructuras mucho más flexibles y adaptadas a trayectorias diferentes y necesidades muy cambiantes. No es falta de orden sino orden más humano, menos mecánico.

En este sentido, la formación del profesorado se convierte en la clave de todos los cambios, esto implica replantearse no sólo la formación técnica, sino que hay que repensar el estatuto simbólico del mismo. En muchos espacios el oficio de enseñar se da

entre condiciones de precarización emocional del docente y administrativa: una excesiva carga, bajo prestigio social, muy poco lugar para la reflexión.

La mirada de futuro debe contemplar políticas de bienestar del docente, reconocimiento profesional, y el fomento de comunidades de aprendizaje y no como un privilegio, sino como condición para mantener la calidad humana del sistema. La enseñanza del futuro también deberá aprender a vivir con la incertidumbre como una parte constitutiva del mundo contemporáneo, deberá formar, muchas veces, habilidades de adaptación y en desarrollo de pensamiento sistémico para un aprendizaje a lo largo de la vida.

Enseñar no equivaldrá a "dar" contenidos, sino a formar para aprender, desaprender y reaprender. El docente debe enseñar a pensar procesos, a detectar patrones, a juzgar consecuencias. La información seguramente estará, lo que no habrá será criterio. Y el criterio se construye en el diálogo, en la reflexión, en la experiencia. La educación del porvenir deberá orientar su intervención hacia la formación de juicio porque formar para el trabajo no es el dominio de competencias aisladas, sino de comprender, de crear, de cooperar y de actuar ética e íntegramente con una mirada humanista y con dignidad.

Por lo tanto, la educación del futuro deber convertirse en la educación de la ética. La ética no es una asignatura más; tiene que ser transversal a toda la experiencia educativa. En un mundo de una tecnología que puede hacer crecer el bien o el mal, pero que, bien destinada, puede hacer crecer la responsabilidad, la educación tiene que enseñar la responsabilidad. El conocimiento sin ética es poder sin dirección. La educación será uno de los pocos espacios que pueda abordar la discusión con riqueza.

Innovar no es usar lo nuevo, no es usar las modas metodológicas en un sentido estricto, es transformar las condiciones que obstaculizan el aprendizaje. Es generar espacios donde preguntar no dé miedo, equivocarse no sea motivo de humillación, no participar no sea sinónimo de ser pasivo, y, cada vez más, construir confianza en el propio acto de aprender.

Las instituciones tendrán que abrirse al territorio, a la problematización del lugar, a las historias de los pueblos. Eso significa un cambio paramétrico. La educación no es solamente "formar", sino que también incluye aprender del lugar; así, la institución educativa de futuros será más permeable, más conversacional, más situada.

La visión de futuro de la educación nos plantea la pregunta central: ¿qué queremos conservar? pues no todo ha de cambiar; hay elementos constituyentes de la educación, que por el hecho de ser humanos deben cuidar: el encuentro, la palabra, la escucha, la mediación ética, la capacidad de seguir acompañando, la tecnología puede cambiar la visión, pero no eliminar la experiencia humana de ser acompañado por otro para construir sentido.

El futuro de la enseñanza y el aprendizaje se presenta no como un camino recto, sino como una construcción mediada. La educación nueva no será mejor porque sea más tecnológica, ni más moderna si es más rápida. La institución educativa continúa siendo uno de los pocos lugares donde se puede imaginar, junto con otros, un mundo distinto para comprometerse con la vida en común.

Conclusión

El futuro de la educación no implica abrir procesos cerrados o proyectar certezas fijas; es, ante todo, asumir que el futuro se construye desde las decisiones que tomamos hoy. A lo largo de este texto se ha dejado claro que la manera en que se aprende y se enseña a futuro dependerá menos de la acumulación de tecnología y más de la claridad ética que se otorgue a la innovación educativa.

El futuro de la educación no es una reforma estética, se precisa revisar el sentido mismo de educar: qué saberes se ponderan, qué sujetos se pretende ser y formar y qué tipo de sociedad se desea sostener. La inclusión, la justicia social, la historia y la responsabilidad digital no son modas; son los motivos estructurales de una educación que quiere responder a la complejidad de la actualidad.

Igualmente, la prospectiva educativa implica la necesidad de un equilibrio entre la memoria y el cambio. No hay que renunciar a todo el legado heredado, ni tampoco a todo lo nuevo; se debe incorporar a medida que permita llevar a cabo una reflexión. El reto consiste en excluir críticamente lo que se acepta y lo que se rechaza, en combinar lo que se estima como valioso en la herencia y proyectar innovaciones que amplíen posibilidades sin deshumanizarlas, ya que el futuro de la educación surgirá del vínculo pedagógico que se ha de preservar como núcleo irrenunciable.

Aunque haya nuevos instrumentos o nuevos formatos; la mediación humana será el instrumento básico con el que se construye lo que significa, el docente media con el acompañamiento y desde la ética. Preparar el futuro es preparar sujetos capaces de pensar, dialogar y poner en práctica la responsabilidad, en escenarios inciertos.

La prospectiva no rehúye la incertidumbre; al contrario, la asume como una oportunidad para la construcción colectiva. El futuro de la educación no está prefijado, se va construyendo en cada aula, en cada comunidad educativa y en cada política pública de acuerdo a los principios de equidad y dignidad.

Educar para el futuro y a posteriori significa educar para la posibilidad de un aprendizaje más humano, más justo, más valioso que radica en la responsabilidad y la grandeza de la tarea educativa.

Epílogo reflexivo

Al llegar al final de esta obra, no se puede evadir la mirada hacia el momento inicial: el aula. Este habitual "sitio" en el que se adquieren conocimientos humanos, experiencias, retos sociales, aspiraciones colectivas. Uno de los lugares más importantes donde la educación y su relación con la sociedad y la cultura se dan. A lo largo de los capítulos que describe este libro, se han advertido algunos aspectos de la docencia actual, no solo desde la perspectiva del "hacer pedagógico", sino también desde sus connotaciones psicológicas, sociales y humanas.

La docencia, tal y como lo es en sus significaciones más profundas, no es un acto sólo de transmisión de saberes, es también un proceso de construcción del ser humano, de acompañamiento y de transformación. Cada encuentro entre docentes y estudiantes constituye una ocasión de generar aprendizajes que van más allá del contenido del currículum, de la forma en que las personas entienden el mundo y de cómo se posicionan frente a él, por lo que la docencia es una de las profesiones que más inciden en la formación de las sociedades.

Ahora bien, la práctica educativa nunca tiene lugar en las mejores condiciones posibles. Los docentes, en efecto, se enfrentan a múltiples retos propios de las transformaciones sociales, tecnológicas e institucionales que, sin lugar a dudas, caracterizan a nuestro mundo contemporáneo, y estas exigencias constituyen escenarios complejos que demandan en los profesores y las profesoras una capacidad de adaptación continua. Ante estas situaciones, los docentes deben actualizarse y demostrar habilidades emocionales, críticas y reflexivas que limiten el desgaste que requiere sostener una determinada práctica profesional.

Uno de los elementos que esta obra ha tratado de visibilizar es que la docencia tiene también un componente humano. Detrás de cada proceso educativo hay también emociones, experiencias, expectativas y reflexiones que forman parte de la vida

profesional que transitan quienes enseñan. La mayoría de esas vivencias transcurren en silencio, lejos de los discursos oficiales sobre la docencia, de la vocación, del esfuerzo, de las incertidumbres y también la búsqueda de aprendizajes constantes. Pero visibilizar estas dimensiones es reconocer que la docencia no es solo una forma de actuación profesional, sino que también constituye una forma de experiencia muy relacionada con el desarrollo humano.

Las reflexiones llevadas a cabo en este libro nos proponen repensar el lugar de los educadores en el marco de las transformaciones que se están produciendo en la educación actualmente. En un momento en el que las posibilidades de acceder a la información se han ampliado enormemente y las tecnologías digitales están transformando las maneras de aprender, el papel del educador asume otros aspectos que las didácticas tradicionales han sostenido históricamente. Por lo general, deja de ser un transmisor de contenidos y se convierte en un mediador del conocimiento, en un orientador del pensamiento crítico y en un facilitador de procesos de aprendizaje significativos.

Mirar hacia el futuro de la educación también significa aceptar que los sistemas educativos habrán de seguir transformándose para dar respuesta a los problemas que se presentarán en las décadas venideras. Las nuevas generaciones enfrentarán complejos problemas relacionados con el desarrollo social, la sostenibilidad, la innovación tecnológica y la convivencia en contextos sociales diversos. Y la educación, en este espacio, seguirá siendo una pieza fundamental en la construcción de respuestas colectivas, mientras que los educadores habrán de ser los interlocutores que formen a los ciudadanos para que estos piensen, cuestionen y actúen de forma responsable.

También se debe plantear el legado que las educadoras y los educadores dejan en cada proceso formativo. Una palabra de ánimo, una pregunta que permita pensar o una explicación que active la curiosidad de la persona puede marcar firmemente una trayectoria como educando. Estos gestos cotidianos, que parecen sencillos, son parte del impacto que deja la docencia en la vida de las personas.

Este libro no busca cerrar la cuestión de la educación ni la de la práctica docente; por el contrario, pretende abrir nuevas interrogantes y promover una reflexión sobre las múltiples dimensiones que configuran el acto de enseñar, en conjunto con el diálogo y la investigación. Por último, *Entre aulas y silencios* es una llamada a la toma de conciencia de que la educación es, sobre todo, compartir una experiencia humana. En cada aula se generan historias, aprendizaje y vínculos que ayudan a dar forma al futuro de nuestras sociedades. Entender cómo enseñan las educadoras y los educadores, cuáles son sus dificultades o interpelaciones, y valorar su trabajo es un paso relevante para reforzar los sistemas educativos y, en consecuencia, promover una educación más crítica, inclusiva y significativa.

Bibliografía

- Alred et al. (2002). *Intercultural experience and education*. Multilingual Matters.
- Arendt, H., & Kohn, J. (2006). *Between past and future*. Penguin.
- Arrambide, A. (2026). Innovar con Conciencia, Educar con Esperanza:: Aportes del Desarrollo Organizacional en la Educación (DO). *Revista Holón*, 117-128.
- Auris et al. (2025). Sobrecarga laboral e inteligencia artificial en docentes: revisión sistemática. *Impulso, Revista de Administración*, 5(10), 227-242.
- BALDERAS, J. (2025). *Educación y Resistencia: Claves para un Docente¿ Cómo navegar en el Siglo XXI?* Editora Dialéctica.
- Bendezú Huaroto et al. (2025). Gestión del docente en la educación universitaria: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(10), 585-604.
doi:<https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.127>
- Bonilla, R., & Soler, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 225-247.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Cantón, I., & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea Ediciones.
- Carbonell-García, C., Burgos-Goicochea, S., Calderón-de-los-Ríos, D., & Paredes-Fernández, O. (2023). La Inteligencia Artificial en el contexto de la formación educativa. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 152-166.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad*. Lom Ediciones.
- Castells, M. (2001). ¿Comunidades virtuales o sociedad red? En M. Castells, *La Galaxia Internet: Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Areté.
- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-24.
- Cedeño, M. I., Quiroz, A. M., Pérez, P. B., & Solorzano, E. V. (2025). Educación en contextos de crisis: revisión sistemática sobre desafíos y estrategias de respuesta en América Latina. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual" ALCON"*, 5(3), 162-180.
doi:<https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.583>
- Cepeda-Sánchez, J. (2023). Devenir sujeto en la configuración de prácticas pedagógicas incluyentes. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 207-236.

- Cisternas, Á., & del Carmen, M. (2025). Reflexión y autorreflexión estrategia para el fortalecimiento docente desde un enfoque metodológico con self study. *Varona. Revista Científico Metodológica*(82).
- De Giovanni, A. (2025). *Fluir hacia el eje: La libertad de elegir el cambio*. Tercero en discordia.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones.
- El-Sahili, L. F. (2010). *Psicología para el Docente: Consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la profesión magisterial*. Universidad de Guanajuato.
- Espinoza Llanos, A. R., Villao Villacrés, F. R., Pinos Tigrero, A. D., García Macías, J. E., García Estupiñán, S. B., Chevez Villanueva, M. S., . . . Ulloa Morquecho, W. H. (2025). *Nativos del futuro: Cómo la IA generativa y la tecnología moldean a la nueva generación*. Editorial Hopkings.
doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.17835040>
- Espinoza, M. (2017). Motivación y resiliencia en el docente. Fortaleza y oportunidad para la escuela en El Salvador. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 141-154.
- Espinoza-Llanos, A., & Castillo-Román, R. (2025). Efecto de las estrategias cognitivo-afectivas en la habilidad oral en inglés para estudiantes con discapacidad visual. *Indómita Journal*, 1(1), 14-31. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.18420195>
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología pensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores.
- Foucault, M. (2023). *Espacio, conocimiento y poder [1982]*. En *The Design Culture Reader* (pp. 88-98). . Routledge.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. . Editora Paz e terra.
- Freire, P. (2019). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reiventarse en cada momento de la historia*. Siglo xxi editores.
- Freire, P., & Shor, I. (2019). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI editores.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
doi:<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

- García-Retana, J. (2016). Commitment and hope in education: Cross-curricular themes for teaching practices according to Paulo Freire. *Revista Educación*, 113-132.
- Giraldo Urrego, L. (2022). Organización del espacio del aula infantil y creencias asociadas. *Zona próxima*, 28-48.
- Letelier, A. (2023). *Julio Montebruno. La Serena-Santiago-Berlín.: Trayecto intelectual y pensamiento pedagógico (1871-1947)*. Editorial Universidad de La Serena.
- Martín, R. (2020). Reflexiones educativas para el posCovid-19. Recordando el futuro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7–13.
- Martín-Fiorino, V. (2021). Investigación, educación y sociedad: Una mirada desde los desafíos éticos. *Utopía y praxis latinoamericana*, 70-84.
- Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J., & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 141-160.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2022). *The burnout challenge: Managing people's relationships with their jobs*. Harvard University Press.
- McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan & K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (págs. 236–259). Amorrortu.
- Muñiz, M. (2020). *El legado pedagógico de Paulo Freire: una pedagogía de la esperanza que nos invita a realizar una lectura crítica del mundo y soñar con las posibilidades de transformación en un mundo ético y profundamente solidario. Voces de la Educación*.
- Navas, J. M. (2016). *Paisajes educativos y escenarios escolares*. Bubok.
- Noriega, J., & Medina, J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 272-282.
- Ortega, J., & Miravalles, A. (2021). *Hagamos que sus vidas sean extraordinarias: 12 acciones para generar resiliencia desde la educación*. Ediciones Octaedro.
- Pacheco, R. J., & Pacheco, C. J. (2023). Reflexiones sobre el futuro de la educación: retos para la investigación. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 2(4), 1-5.
- Peña Ruz, M. (2023). Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1), e202.
doi:<https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3280>

- Piaget, J. (2019). *Psicología y pedagogía: Cómo llevar adelante la teoría del aprendizaje a la práctica docente*. Siglo XXI editores.
- Ramírez, M., Dussel, E., Campos, R., Gutiérrez, C., Guido, R., García, J., & Gómez, A. (2014). *Luis Villoro Pensamiento y vida*.
- Rico, F. D. (2022). Freire, Paulo (2005). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI. . *ACOTACIONES. Investigación y Creación Teatral*, 1(48), 647-650.
- Rogers, C. R. (1995). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Ruiz Domínguez, M., Area Moreira, M., & Feliciano-García, L. (2022). *La evaluación de las políticas educativas TIC. Análisis del impacto del Sistema Educativo Digital (SED)*.
- Sabino, C. (2023). *La vocación, clave de resiliencia en la profesión docente*. HOLOS.
- Sáez Lantaño, A., Nocetti de la Barra, A., & Flores Lueg, C. (2022). El saber práctico del profesorado: una revisión sistemática de la investigación actual. *Perspectiva Educativa*, 61(3), 26-55.
- Sales, A., Estivalis, M., & Escobedo-Peiro, P. (2021). Transformar la educación inclusiva: Elementos clave para la movilización del conocimiento desde la investigación educativa. *Education Policy Analysis Archives*, 29 (August-December), 123.
- Salvo-Garrido, S. I., Gálvez-Nieto, J. L., & Martín-Parihuén, S. S. (2021). Resiliencia académica: Comprendiendo las relaciones familiares que la promueven. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 365-382. doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.20>
- Téllez, C. (2025). *Despertando a la conciencia superior: Desde un viaje interior*. Letrame Grupo Editorial.
- Tenti Fanfani, E., Azevedo, J., Devoto, F., Gimeno Sacristán, J., Martuccelli, D., Ornelas, C., . . . Tedesco, J. C. (2009). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. IPE.
- Torres, C., & Saenz-López, P. (2019). Emociones en Educación Física. Una revisión bibliográfica (2015-2017)(Emotions in Physical Education. A bibliographic review (2015-2017)). *Retos*, 597-603.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Vega Rodríguez, Y., & Vizcaíno Escobar, A. E. (2023). Evaluación de la autoeficacia del docente universitario: una revisión sistemática de la literatura. *Mendive. Revista de Educación*, 21(3).

Yéber, B., & del Carmen, M. (2023). *La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa.*



AUTORES





Angélica Rosario Espinoza Llanos

Angélica Espinoza Llanos es Magíster en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (TEFL) por la Universidad de Especialidades Espíritu Santo (UEES), con una sólida trayectoria en el ámbito educativo, la innovación pedagógica y la gestión académica. Su formación y experiencia le han permitido especializarse en la enseñanza de idiomas, el uso de metodologías activas y la integración de herramientas digitales en procesos formativos contemporáneos.

Desde el año 2020 se desempeña como coordinadora y docente de idiomas en CEMAP – Consultoría y Capacitación E-learning, donde ha contribuido al diseño e implementación de programas educativos orientados al fortalecimiento del aprendizaje del inglés. Actualmente, forma parte del GRUPO HOPKINGS S.A.S., organización que integra la Revista Científica Multidisciplinaria NEXUS, la Editorial Hopkings y el Centro de Capacitación Profesional, donde se desempeña como gestora académica y directora de proyectos académicos, liderando iniciativas de formación, innovación curricular e investigación educativa. Además, es coeditora de la Revista Científica NEXUS, participando en procesos editoriales y en el fortalecimiento de la producción científica.

En el ámbito investigativo, ha participado en estudios sobre autoestima, actitudes y aprendizaje del idioma inglés en contextos escolares fiscales de Guayaquil, así como en investigaciones relacionadas con la transformación digital en la gestión educativa, destacando el uso de plataformas como Microsoft Teams y Google Classroom. Entre sus aportes académicos se destaca su participación como autora en la obra “Nativos del Futuro”, publicada por la Editorial Hopkings y registrada en su repositorio institucional, así como el capítulo “Transformación digital en la gestión educativa” publicado por Springer Nature (2024).

Su trayectoria se caracteriza por el liderazgo, la innovación y el compromiso con la calidad educativa, consolidándose como una profesional referente en el desarrollo de propuestas formativas acordes a los desafíos de la educación contemporánea.

<https://orcid.org/0000-0003-3876-7349>

angelica.espinozal@hopkings.com.ec



Jenny Elizabeth García Macías

Jenny Elizabeth García Macías es Profesora en Ciencias de la Educación, titulada por la Universidad de Guayaquil (Ecuador), y Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Educadores de Párvulos. Posee el grado de Magíster en Diseño Curricular, con énfasis en innovación educativa y planificación académica, formación que respalda su sólida trayectoria en el ámbito pedagógico y su compromiso con la mejora continua de los procesos educativos.

Cuenta con más de 16 años de experiencia en el magisterio ecuatoriano, desempeñándose en instituciones de educación inicial y básica. Actualmente ejerce como docente de primer grado del Subnivel Preparatoria en la Escuela de Educación Básica “Aurora Pita de Castro”, donde promueve el desarrollo integral de los estudiantes a través de ambientes de aprendizaje significativos, afectivos e inclusivos. Anteriormente, se desempeñó como Directora del Jardín de Infantes “Paraíso Kids” (1998–2005), liderando procesos administrativos, pedagógicos y de gestión enfocados en la primera infancia.

En el ámbito académico, ha participado en investigaciones y cuenta con publicaciones en revistas científicas reconocidas, abordando temáticas relacionadas con educación inicial, innovación pedagógica y desarrollo infantil. Asimismo, es autora en la obra “Nativos del Futuro”, publicada por la Editorial Hopkings. Su trayectoria se distingue por su vocación de servicio, liderazgo educativo y compromiso con la formación integral en la primera infancia.

<https://orcid.org/0009-0002-9791-4118>

jenny.garciam@docentes.educacion.edu.ec



Andrés David Pinos Tigrero

Andrés David Pinos Tigrero es Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social por la Universidad de Guayaquil (Ecuador) y Magíster en Educación, mención Educación Inclusiva, por la Universidad Casa Grande. Su formación académica integra enfoques comunicacionales y pedagógicos, lo que le permite abordar los procesos educativos desde una perspectiva inclusiva, crítica y orientada al desarrollo integral del estudiante.

Cuenta con más de siete años de experiencia profesional en el ámbito educativo, desempeñándose tanto en instituciones particulares como fiscales. Actualmente, ejerce como docente tutor de cuarto año de Educación General Básica en la Unidad Educativa Fiscal “Carlos Armando Romero Rodas”, donde ha desarrollado una práctica docente centrada en el acompañamiento pedagógico, la inclusión educativa y el fortalecimiento del aprendizaje significativo en los niveles iniciales de formación escolar. Su labor se caracteriza por la implementación de estrategias didácticas innovadoras que promueven la participación activa de los estudiantes y la atención a la diversidad.

En el ámbito académico e investigativo, ha participado como autor y coautor en publicaciones científicas indexadas, abordando temáticas relacionadas con la educación inclusiva, la innovación tecnológica y la transformación de las prácticas educativas mediante enfoques pedagógicos contemporáneos. Asimismo, es autor en la obra “Nativos del Futuro”, publicada por la Editorial Hopkings, donde aporta reflexiones sobre los desafíos educativos en contextos actuales.

Su trayectoria profesional refleja compromiso con la calidad educativa, la inclusión y la innovación, consolidándose como un docente-investigador orientado a la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje y al fortalecimiento de una educación equitativa y pertinente.

<https://orcid.org/0000-0002-3758-8085>

andres.pinos@docentes.educacion.edu.ec



Yisela Elizabeth Balcázar Rivera

Yisela Elizabeth Balcázar Rivera es Licenciada en Ciencias de la Educación, con especialización en Comercio y Administración por la Universidad de Guayaquil, y Máster en Educación Básica por la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI). Su formación académica le ha permitido consolidar una base pedagógica sólida, orientada al desarrollo integral del estudiante y a la mejora continua de los procesos educativos en el nivel de educación básica.

Cuenta con más de siete años de experiencia en el Magisterio Fiscal, desempeñándose como docente en el tercer año de Educación General Básica en la Escuela de Educación Básica “Perla del Pacífico”, ubicada en el noroeste de la ciudad de Guayaquil. Su práctica docente se caracteriza por el compromiso con la inclusión educativa, el acompañamiento pedagógico y la implementación de estrategias didácticas que favorecen la participación activa de los estudiantes.

En el ejercicio de su labor, ha desarrollado procesos de adaptación curricular y actividades orientadas a la integración e interacción en el aula, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y significativo. Su trayectoria refleja vocación de servicio, responsabilidad profesional y un firme compromiso con la formación de estudiantes en contextos diversos, contribuyendo al fortalecimiento de la calidad educativa en el sistema público.

<https://orcid.org/0009-0006-5695-4745>

yisela.balcazar@docentes.educacion.edu.ec



Elizabeth Carmela Mina Corozo

Docente con sólida formación académica y una trayectoria orientada al fortalecimiento de los procesos educativos desde una perspectiva estratégica e integral. Es Licenciada en Educación, mención Mercadotecnia, por la Universidad de Guayaquil, formación que le permitió articular fundamentos pedagógicos con herramientas de comunicación y gestión. Posteriormente, obtuvo el grado de Magíster en Administración de la Educación por la Universidad César Vallejo (Perú), consolidando competencias en liderazgo, planificación y gestión institucional.

Actualmente, se desempeña como docente en la Unidad Educativa “Camilo Gallegos Domínguez”, donde imparte la asignatura de Lengua y Literatura en el nivel de Básica Superior. Su práctica docente se caracteriza por el compromiso con la formación integral de los estudiantes, el desarrollo de habilidades comunicativas y la aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras. Su perfil profesional integra educación, gestión y comunicación, aportando una visión estratégica al fortalecimiento de los procesos académicos y a la mejora continua de la calidad educativa.

<https://orcid.org/0009-0000-8824-6969>

elizabeth.mina@docentes.educacion.edu.ec



Vilma del Rocío Castro Guerrero

Vilma del Rocío Castro Guerrero es una profesional ecuatoriana con sólida formación académica multidisciplinaria y una destacada trayectoria en los ámbitos educativo e industrial. Es Técnico Superior en Enfermería, Zootecnista y Magíster en Educación con mención en Gestión Educativa, lo que le permite integrar conocimientos científicos, técnicos y pedagógicos en su ejercicio profesional. Su perfil se caracteriza por una visión integral orientada al desarrollo humano, la innovación educativa y la mejora continua de los procesos formativos y productivos.

En el sector industrial, ha ocupado cargos de responsabilidad como Jefa de Control de Calidad y Jefa de Producción en diferentes áreas del sector alimenticio, donde ha liderado procesos de supervisión, aseguramiento de estándares de calidad y optimización de recursos. En el ámbito educativo, cuenta con amplia experiencia docente en asignaturas como Química, Física, Biología, Matemática, Inglés y Anatomía, desempeñándose en instituciones públicas y privadas. Asimismo, ha impartido clases en la Universidad Estatal de Guayaquil, en la Facultad de Ingeniería Industrial, fortaleciendo su experiencia en educación superior. También ha ejercido funciones como Jefa del Área de Ciencias Naturales, promoviendo el trabajo colaborativo y la innovación pedagógica.

En el campo investigativo, es autora del artículo científico “Impacto del aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de la creatividad y la resolución de problemas”. Su trayectoria refleja liderazgo, vocación de servicio y compromiso con la calidad educativa.

<https://orcid.org/0009-0001-1324-2362>

vilmar.castro@docentes.educacion.edu.ec



Freddy Enrique Maldonado Acosta

Freddy Enrique Maldonado Acosta es un profesional ecuatoriano con amplia trayectoria en el ámbito educativo, destacándose en docencia, gestión académica y liderazgo institucional, especialmente en las áreas de informática y sistemas. Cuenta con una sólida formación multidisciplinaria como Tecnólogo Pedagógico en Informática, Profesor de Segunda Enseñanza con especialización en Informática, Licenciado en Sistemas de Información y Magíster en Educación con mención en Gestión Educativa, lo que respalda su enfoque integral en la formación tecnológica y pedagógica.

A lo largo de su carrera, ha impartido asignaturas como Matemática, Estadística, Computación, Informática y Programación en diversas instituciones educativas. En el Colegio Particular Mixto “Alejandro Internacional” se desempeñó como docente y Director de Laboratorios Informáticos, así como Director del Área de Informática y Sistemas. Posteriormente, en la Unidad Educativa Particular “Teresa Azucena Carrera Llor”, asumió roles de alta responsabilidad como Director de Área, Director Académico, Vicerrector y Rector encargado, liderando procesos de innovación y mejora continua.

En el sector público, es Rector de la Unidad Educativa Fiscal “República de Francia” y Director Distrital del Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC), contribuyendo a la gestión y supervisión de políticas educativas. Es autor de libros de Programación en C++ y Programación Básica, y ha participado como revisor técnico de la serie “Compukids” y en publicaciones científicas. Su trayectoria refleja liderazgo, innovación y compromiso con la educación tecnológica en el país.

<https://orcid.org/0009-0006-1268-2848>

freddy.maldonado@docentes.educacion.ec



Ramón Polivio Zambrano Pinargote

Sociólogo ecuatoriano, proyectista y asesor político, reconocido por su compromiso con el desarrollo social y la transformación de los contextos comunitarios. Su formación académica en la Universidad de Guayaquil, en la Facultad de Jurisprudencia, le ha permitido consolidar una base sólida en Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, integrando enfoques interdisciplinarios que fortalecen su ejercicio profesional. Además, se desempeña como mediador, conciliador y negociador en el Centro de Soluciones

Legales del Ecuador, aportando a la resolución pacífica de conflictos y al fortalecimiento del tejido social.

A lo largo de su trayectoria, ha liderado proyectos y programas orientados a mejorar la calidad de vida de poblaciones vulnerables, con énfasis en el desarrollo comunitario, la inclusión social y la gestión territorial. Su experiencia como coordinador de Centros de Desarrollo Integral le ha permitido trabajar directamente en procesos vinculados al bienestar de niños, niñas y familias, contribuyendo a la generación de espacios de crecimiento y protección social. Asimismo, ha ejercido funciones como coordinador académico en la Universidad de Guayaquil, fortaleciendo procesos formativos desde una perspectiva humanista y crítica.

Cuenta con un diplomado en Ciencias Políticas, Administración Pública y Gobernanza Territorial por la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE), lo que ha enriquecido su visión estratégica en la formulación de políticas públicas y proyectos sociales. De igual manera, posee formación en Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior, así como estudios en Trastornos del Neurodesarrollo, lo que le permite comprender de manera integral los procesos educativos y las necesidades de poblaciones diversas.

Su perfil profesional se caracteriza por la articulación entre el conocimiento sociológico, la acción política y la intervención educativa, consolidándose como un actor relevante en la promoción del desarrollo social sostenible. Su trayectoria refleja liderazgo, vocación de servicio y un firme compromiso con la construcción de una sociedad más equitativa, inclusiva y orientada al bienestar colectivo.

<https://orcid.org/0009-0006-0855-1335>

rzambranopinargote@gmail.com



ISBN: 978-9942-7473-1-0



9 789942 747310

EDITORIAL
HOPKINGS

Publicamos ideas, creamos legados.