

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias
Sociales y Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

**Enseñar para transformar: tensiones, emociones y
prácticas humanizadoras en la educación
contemporánea**

Teaching to Transform: Tensions, Emotions, and Humanizing Practices
in Contemporary Education

Erika Molina Mejillón

erikamolina88@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2419-9160>

Investigadora independiente

Guayaquil – Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.5088>

Artículo recibido: 26 de agosto de de 2025.

Aceptado para publicación: 27 de diciembre
de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.



Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.5088>

Enseñar para transformar: tensiones, emociones y prácticas humanizadoras en la educación contemporánea

Teaching to Transform: Tensions, Emotions, and Humanizing Practices in Contemporary Education

Erika Molina Mejillón

erikamolina88@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2419-9160>

Investigadora independiente

Guayaquil – Ecuador

Artículo recibido: 26 de agosto de 2025. Aceptado para publicación: 27 de diciembre de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

La educación moderna opera en un entorno desafiante, donde las restricciones institucionales, las crecientes expectativas sociales y los cambios culturales son directamente relevantes para el trabajo de los docentes. Los maestros navegan entre imperativos burocráticos y normas en competencia, con la diversidad estudiantil y las expectativas familiares en conjunto, presentando tensiones que amenazan sus identidades profesionales y el sentido ético de su práctica. Este artículo de reflexión analiza cómo la performatividad, la saturación administrativa, la corresponsabilidad entre escuela y familia, la inclusión y las desigualdades sociales influyen en la práctica pedagógica cotidiana. Integró aportes de autores clásicos y contemporáneos, como Freire, Dewey, Piaget, Vygotsky, Noddings, Ball, Apple, Darling-Hammond, Fullan y Biesta, para examinar las dimensiones pedagógicas, éticas y emocionales de la enseñanza. La reflexión plantea la siguiente pregunta: ¿cómo impactan las tensiones entre las políticas educativas, las dinámicas institucionales y las demandas emocionales en el sentido pedagógico de la enseñanza y la construcción de prácticas humanizadoras? Se centra en la necesidad de mejorar la autonomía profesional de los docentes, promover el bienestar profesional, consolidar la formación continua y generar experiencias educativas significativas que impulsen la inclusión, la equidad y el pensamiento crítico. También destaca la necesidad de diseñar políticas coherentes, ejercer un liderazgo escolar comprometido y aplicar estrategias pedagógicas que reconozcan la dimensión emocional y ética de la educación. Esta reflexión aporta ideas teóricas y prácticas para revisar las políticas y prácticas educativas desde una perspectiva contextualizada y transformadora que prioriza las relaciones humanas y ofrece un marco conceptual útil para docentes, investigadores y responsables de la toma de decisiones.


Palabras clave: docencia, emociones, políticas educativas, pensamiento crítico, prácticas humanizadoras

Abstract

Modern education operates in a challenging environment where institutional constraints, rising societal expectations, and cultural shifts directly impact teachers' work. Teachers navigate bureaucratic imperatives and competing norms, with student diversity and family expectations converging, creating tensions that threaten their professional identities and the ethical foundation of their practice. This reflective article analyzes how performativity, administrative overload, shared responsibility between school and family, inclusion, and social inequalities influence everyday pedagogical practice. I integrate contributions from classic and contemporary authors, such as Freire,

Dewey, Piaget, Vygotsky, Noddings, Ball, Apple, Darling-Hammond, Fullan, and Biesta, to examine the pedagogical, ethical, and emotional dimensions of teaching. This reflection poses the following question: how do the tensions between educational policies, institutional dynamics, and emotional demands impact the pedagogical meaning of teaching and the development of humanizing practices? It focuses on the need to improve teachers' professional autonomy, promote professional well-being, strengthen ongoing professional development, and create meaningful educational experiences that foster inclusion, equity, and critical thinking. It also highlights the need to design coherent policies, exercise committed school leadership, and implement pedagogical strategies that recognize the emotional and ethical dimensions of education. This reflection offers theoretical and practical insights for reviewing educational policies and practices from a contextualized and transformative perspective that prioritizes human relationships and provides a useful conceptual framework for teachers, researchers, and decision-makers.

Keywords: teaching, emotions, educational policy, critical thinking, humanizing practices

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Molina Mejillón, E. (2025). Enseñar para transformar: tensiones, emociones y prácticas humanizadoras en la educación contemporánea. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (6), 2742 – 2752. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.5088>

INTRODUCCIÓN

La educación ha sido históricamente un espacio de encuentro, transformación y cuidado, donde la práctica docente trasciende la mera transmisión de contenidos y se constituye en un acto ético y relacional. Es la convicción de los teóricos clásicos (por ejemplo, Dewey, 1916/2015) que las escuelas deben ser lugares de experiencia y reflexión donde el aprendizaje se mezcle con la vida social y emocional de quienes participan en él. Pero las realidades contemporáneas presentan problemas difíciles que complican la cuestión: debido al aumento de la burocracia, la presión de las medidas de rendimiento, la diversidad de demandas familiares y la heterogeneidad de los estudiantes, se convierte en una situación donde el trabajo docente está constantemente bajo tensión (Ball, 2003; Apple, 2012; Kelchtermans, 2017).

Los docentes actuales deben gestionar no solo la dimensión cognitiva del aprendizaje, sino también la afectiva y ética, equilibrando sus objetivos pedagógicos con expectativas institucionales que, a menudo, priorizan la eficiencia y la rendición de cuentas sobre la reflexión y la creatividad. Noddings (2013) recuerda que educar es, ante todo, un acto de cuidado, y que la enseñanza se potencia cuando reconoce las emociones y necesidades de los estudiantes. Vygotsky (1978) y Piaget (1973) enfatizan la importancia de comprender el desarrollo cognitivo y social para ofrecer experiencias significativas que promuevan pensamiento crítico y autonomía, mientras que Freire (1997) señala que enseñar es también un acto de esperanza, de búsqueda de sentido en contextos a veces restrictivos.

En este escenario, la experiencia profesional evidencia que la escuela es un espacio de complejidad constante, donde las políticas educativas, las dinámicas institucionales y las demandas emocionales se intersectan. Estudios recientes muestran que estas tensiones afectan la identidad profesional y el bienestar del docente, aunque no eliminan su vocación ni su compromiso por generar experiencias educativas transformadoras (Day & Gu, 2010; Hargreaves & Fullan, 2012; Schutz et al., 2020).

Ante este contexto, la pregunta que guía la reflexión de este artículo es:

- ¿Cómo impactan las tensiones entre políticas educativas, dinámicas institucionales y demandas emocionales en el sentido pedagógico de la enseñanza y en la construcción de prácticas humanizadoras?

El objetivo de este trabajo es analizar estas tensiones desde una perspectiva crítica y situada, integrando teoría clásica y contemporánea con experiencias profesionales. La intención es ofrecer un marco conceptual que permita comprender la complejidad de la práctica docente, destacando la importancia de la autonomía profesional, la coherencia pedagógica y la creación de entornos educativos que promuevan la inclusión, el cuidado, la ética y la transformación social. Esta aproximación busca equilibrar rigor académico y sensibilidad pedagógica, reflejando la voz de una investigadora independiente comprometida con la educación como práctica humana transformadora.

DESARROLLO

La docencia como práctica emocional y ética

La docencia no es únicamente una actividad intelectual; constituye una práctica profundamente emocional y ética, donde cada interacción con los estudiantes tiene implicaciones afectivas y morales. Hargreaves (2001) señala que la enseñanza implica gestionar emociones propias y ajenas, y que el capital emocional del docente influye directamente en la calidad educativa. Desde la ética del cuidado, Noddings (2013) sostiene que educar es, ante todo, cuidar: reconocer al estudiante como persona integral, con necesidades cognitivas, sociales y emocionales.

Esta perspectiva implica que las políticas educativas y la gestión escolar deben incorporar la dimensión afectiva al definir objetivos y organizar la labor docente. La falta de reconocimiento de esta dimensión genera tensiones que afectan la identidad profesional y el sentido de la enseñanza (Kelchtermans, 2017). Freire (1997) también subraya que la educación es un acto de humanización, en el que los vínculos entre docentes y estudiantes son centrales para construir sentido y compromiso.

Además, Biesta (2015) advierte que la educación no puede reducirse a la obtención de resultados medibles; la dimensión ética y relacional de la práctica es esencial para formar ciudadanos críticos y responsables. En este sentido, la docencia se configura como un espacio donde la inteligencia, la emoción y la ética se entrelazan, creando oportunidades de aprendizaje significativas y transformadoras.

Intensificación del trabajo y condiciones laborales

La literatura reciente evidencia que la docencia contemporánea se caracteriza por la intensificación del trabajo: mayor carga horaria, multiplicidad de tareas y presión por indicadores de desempeño (Hargreaves & Fullan, 2012). Esta situación reduce el tiempo para planificación y reflexión pedagógica, generando estrés y riesgo de agotamiento profesional. Ball (2003) alerta que la lógica de la performatividad desplaza el foco de la pedagogía hacia la rendición de cuentas, fragmentando la jornada laboral y dificultando el desarrollo de prácticas coherentes.

Day y Gu (2010) destacan que la inseguridad laboral, la falta de reconocimiento y la presión normativa impactan la motivación docente y la retención en la profesión. Sachs (2016) argumenta que la profesionalización docente requiere no solo competencias técnicas, sino también condiciones laborales que permitan ejercer autonomía, reflexión y creatividad pedagógica. La intensificación del trabajo no solo afecta la eficacia del docente, sino que también erosiona su bienestar emocional y ético, convirtiéndose en un desafío central para la educación contemporánea.

Brecha entre políticas educativas y prácticas escolares

Por ejemplo, las políticas educativas a menudo se desarrollan desde instancias centrales y no están profundamente arraigadas en los contextos locales, lo que lleva a tensiones entre lo normativo y lo practicable (Apple, 2012). Debido a un enfoque en lo medible, la performatividad puede desviar la atención de los procesos esenciales involucrados en la educación integral (Biesta, 2015). Las alteraciones regulares en las políticas, una variedad de formatos e informes aumentan la incertidumbre y reducen la autonomía del docente (Tenti Fanfani, 2010). Autores clásicos como Dewey (1916/2015) y Freire (1997) argumentan que la educación necesita ser sensible a la comunidad y que los estudiantes deben participar activamente en la construcción del conocimiento.

Sin embargo, la desconexión entre política y práctica limita la capacidad de adaptación pedagógica y la posibilidad de responder a la diversidad contextual. La brecha entre lo planificado institucionalmente y lo posible en el aula constituye uno de los principales desafíos para mantener prácticas educativas humanizadoras.

Corresponsabilidad familia-escuela y límites de la institución

La colaboración entre familia y escuela es clave para la calidad educativa, pero depende de acuerdos claros y realistas (Epstein, 2018). Las expectativas familiares han crecido, demandando de la escuela no solo instrucción académica, sino también contención emocional, orientación y apoyo social. Cuando las familias enfrentan precariedad económica o estrés psicosocial, la escuela absorbe parte de estas problemáticas (Dewey, 1938).

Freire (1997) enfatiza que la educación es un proceso de co-construcción, donde la participación de la comunidad es esencial. No obstante, la escuela no puede asumir responsabilidades que corresponden al entramado social más amplio; la corresponsabilidad requiere diálogo, coordinación con servicios comunitarios y estrategias compartidas que respeten los límites institucionales.

Bienestar docente, liderazgo y clima institucional

El bienestar docente se vincula estrechamente con la calidad educativa y la permanencia en la profesión (OECD, 2020). El liderazgo escolar tiene un rol decisivo en la creación de climas organizacionales que promuevan resiliencia y motivación (Fullan, 2020). El liderazgo que enfatiza la colaboración, la escucha activa y la formación continua mejora la innovación pedagógica, mientras que aquellos que se centran en el control y la auditoría aumentan la presión y socavan la confianza profesional (Day, 2018).

La literatura muestra que las políticas que promueven comunidades de aprendizaje profesional, tutoría y apoyo emocional contribuyen a crear un entorno donde la reflexión pedagógica y el cuidado del capital humano son posibles (Santoro, 2018). Así, el bienestar del docente se convierte en un factor crítico para sostener prácticas pedagógicas coherentes y humanizadoras.

Desarrollo profesional continuo: modelo y tiempo protegido

El desarrollo profesional es un proceso continuo, que debe estar situado y vinculado a problemas reales de práctica (Darling-Hammond, 2021). Y modelos como la observación recíproca, la retroalimentación formativa, la investigación-acción y las comunidades de práctica muestran un mayor impacto en la mejora de la enseñanza (Zeichner & Conklin, 2016).

Para que estas estrategias funcionen, es necesario reservar tiempo profesional dentro de la jornada, evitando que la formación compita con obligaciones administrativas. Además, la capacitación debe incluir gestión emocional, resolución de dilemas éticos y estrategias de autocuidado profesional, dimensiones a menudo ausentes en programas tradicionales (Schutz et al., 2020).

Currículo, evaluación y la tensión entre eficiencia y formación

El currículo y la evaluación constituyen elementos determinantes en la configuración de la enseñanza. Un currículo orientado únicamente a contenidos medibles y a la evaluación sumativa puede favorecer prácticas centradas en la memorización y la preparación para pruebas, limitando el pensamiento crítico y la creatividad (Biesta, 2015). En contraste, currículos flexibles que integran competencias socioemocionales, pensamiento crítico y proyectos contextualizados permiten que la educación cumpla su función formativa y ética (Freire, 1997; van Manen, 2016).

La evaluación formativa, con rúbricas que capturen procesos complejos, ofrece un enfoque más coherente con la educación integral. Piaget (1973) y Vygotsky (1978) enfatizan la importancia de evaluar no solo los resultados, sino los procesos de construcción del conocimiento, considerando la interacción social y la progresión del aprendizaje. Esta tensión entre eficiencia y formación requiere decisiones curriculares conscientes y reflexivas, que prioricen la educación como proceso humano, no únicamente como resultado medible.

Tecnología educativa: potencialidades y riesgos

La tecnología ofrece oportunidades pedagógicas importantes, como la personalización del aprendizaje, el acceso a recursos globales y la colaboración entre estudiantes (UNESCO, 2021). Sin embargo, su implementación requiere condiciones: infraestructura adecuada, formación docente y criterios pedagógicos claros (Darling-Hammond, 2021).

Cuando la digitalización se impone sin soporte ni planificación, puede reproducir desigualdades y aumentar la carga administrativa, generando frustración y desgaste docente. Por el contrario, entornos con acceso equitativo y formación técnico-pedagógica permiten potenciar la innovación educativa, fomentando el aprendizaje autónomo, colaborativo y creativo. Dewey (1916/2015) enfatiza que la tecnología debe integrarse como herramienta de experiencia educativa significativa, y no como sustituto de la reflexión pedagógica ni del vínculo docente-estudiante.

Inclusión y equidad: recursos y realismo

La inclusión educativa requiere articulación con políticas formativas y materiales. Sin una asignación adecuada de recursos para atender todos los requisitos, así como programas de diversidad como la inclusión, genera prácticas asistemáticas, sobrecargando a los docentes y generando frustración (Tenti Fanfani, 2010). La atención a la diversidad demanda liderazgo comprometido, formación específica y colaboración con servicios sociales (Ainscow, 2020).

Autores clásicos como Montessori (1912/2019) ya destacaban la necesidad de adaptar el entorno educativo a las necesidades individuales del estudiante, reconociendo su potencial y promoviendo autonomía. La inclusión exitosa combina apoyo socioemocional, adaptaciones curriculares y participación comunitaria, respetando los límites de cada institución, pero ampliando sus posibilidades de acción transformadora.

Estrategias organizativas y pedagógicas con evidencia de impacto

A partir de la literatura y experiencias prácticas, se identifican estrategias que contribuyen a una enseñanza transformadora:

- Comunidades profesionales de aprendizaje que promuevan la indagación colectiva y la mejora continua (Fullan, 2020).
- Sistemas de mentoría y acompañamiento para docentes noveles o en riesgo, fortaleciendo competencias y bienestar (Zeichner & Conklin, 2016).
- Reducción y priorización de cargas administrativas para liberar tiempo pedagógico efectivo (Ball, 2003).
- Políticas institucionales de bienestar docente que incluyan soporte emocional y reconocimiento profesional (Santoro, 2018).
- Currículos flexibles que permitan adaptación local, integración de competencias socioemocionales y pensamiento crítico (Freire, 1997; van Manen, 2016).
- Evaluación formativa orientada a procesos, evitando la reducción del aprendizaje a indicadores cuantitativos (Biesta, 2015).
- Planes integrados de tecnología educativa con formación docente y acceso equitativo (UNESCO, 2021).

Estas estrategias requieren coherencia entre diseño de políticas, asignación de recursos y liderazgo comprometido; no son soluciones inmediatas, sino procesos sostenidos que fortalecen condiciones para una enseñanza transformadora y humanizadora.

El análisis de los capítulos 2.1 a 2.10 muestra que las tensiones entre políticas, prácticas pedagógicas, demandas emocionales, currículo, evaluación, inclusión y tecnología constituyen un entramado complejo donde convergen desafíos y oportunidades. Desde la investigación y la experiencia profesional es posible identificar estrategias que promuevan un entorno educativo más humano, ético y sostenible, sin perder de vista las limitaciones contextuales y estructurales.

REFLEXIÓN

Reflexionar sobre la educación contemporánea requiere considerar la complejidad del entorno escolar actual y la multiplicidad de factores que impactan directamente en la práctica docente y en la construcción del significado pedagógico. Las escuelas hoy en día funcionan como espacios de tensión permanente, atravesados por demandas burocráticas, crecientes expectativas sociales y cambios culturales que afectan tanto a la organización institucional como a la vida emocional de los docentes. Esta situación crea un escenario donde la enseñanza se configura no solo como la transmisión de contenidos, sino como un acto ético, emocional y transformador que requiere equilibrio, sensibilidad y creatividad (Day & Gu, 2010; Hargreaves & Fullan, 2012; Noddings, 2013)

El centro de la práctica docente es la dimensión emocional y relacional del trabajo educativo. Las interacciones con los estudiantes no solo facilitan el aprendizaje cognitivo, sino que median experiencias significativas que afectan la motivación, el desarrollo socioemocional y la construcción de identidad de los estudiantes (Hargreaves, 2001; Kelchtermans, 2017). Esta dimensión emocional implica un compromiso ético profundo: cuidar, acompañar, comprender y sostener el crecimiento de cada estudiante. Sin embargo, la intensidad de las demandas administrativas, la saturación de indicadores y la presión por resultados medibles tensionan la capacidad de los docentes para priorizar lo pedagógico y lo humano, generando desgaste emocional y pérdida de sentido profesional. La reflexión sobre estos fenómenos muestra que la enseñanza, más que una serie de actos técnicos, es un espacio de tensión entre lo posible y lo deseable, entre lo normativo y lo éticamente necesario (Ball, 2003; Biesta, 2015).

En relación con las políticas educativas y su traducción en la práctica escolar, emerge la tensión entre los mandatos externos y la realidad de los contextos locales. Las normativas muchas veces priorizan la eficiencia, la medición y la rendición de cuentas, dejando de lado la formación integral de los estudiantes y la autonomía docente (Apple, 2012). Esta brecha entre política y práctica requiere que los docentes ejerzan juicio crítico, interpretando y adaptando las directrices a su contexto específico. Aquí la reflexión se convierte en una herramienta central: permite identificar las oportunidades y los límites de la acción pedagógica, promoviendo decisiones conscientes que equilibren las demandas externas con los valores profesionales y éticos del docente (Dewey, 1916/2015; Freire, 1997).

La corresponsabilidad entre escuela y familia constituye otro eje fundamental de la reflexión. La escuela no puede actuar de manera aislada, y la implicación de las familias en la educación es esencial, pero también requiere límites claros y expectativas realistas. En muchos contextos, las familias enfrentan situaciones de precariedad, migración, estrés psicosocial o desigualdad económica, lo que transfiere a la escuela responsabilidades que tradicionalmente pertenecen a la comunidad o al entorno social más amplio (Epstein, 2018; Garcia & Weiss, 2019). Reflexionar sobre esto permite reconocer la importancia de diseñar estrategias colaborativas, de comunicación efectiva y de integración con servicios comunitarios que fortalezcan la experiencia educativa sin sobrecargar a los docentes ni perder de vista los límites institucionales.

El desarrollo profesional continuo aparece como un factor estratégico para sostener la enseñanza de calidad y el bienestar docente. La reflexión sobre las prácticas de formación muestra que la actualización permanente, la investigación-acción, la observación recíproca y las comunidades de aprendizaje son espacios donde se construye sentido, se comparten experiencias y se fortalecen competencias (Darling-Hammond, 2021; Zeichner & Conklin, 2016).

No solo es un ejercicio de comprensión técnica, sino también en la construcción de las herramientas necesarias para enfrentar dilemas éticos, ser considerado en las decisiones pedagógicas y mantenerse emocionalmente equilibrado en medio de la complejidad de la vida real. Las tensiones que involucran el currículo, la evaluación y la enseñanza ética son un elemento común en esta reflexión. Los currículos

que se concentran en contenido medible y evaluación sumativa fomentan la memorización y el rendimiento en pruebas, inhibiendo así la creatividad y el pensamiento de orden superior (Biesta, 2015; van Manen, 2016).

Comprender estas tensiones requiere imaginar currículos que incorporen habilidades socioemocionales, proyectos contextualizados y evaluación formativa; ver que la medición no reemplaza, por ejemplo, la comprensión o el aprendizaje significativo. Teóricos clásicos como Piaget (1973) y Vygotsky (1978) ya habían identificado la interacción como la forma en que se construye el conocimiento y cómo la evaluación debe tener en cuenta los procesos de aprendizaje y no simplemente los resultados. La tecnología educativa en sí misma puede considerarse un recurso con características revolucionarias, pero también plantea riesgos si se utiliza sin la planificación adecuada o la formación docente (UNESCO, 2021; Darling-Hammond, 2021).

La consideración ética y pedagógica de la tecnología debe incluir el reconocimiento no solo de sus beneficios (es decir, aprendizaje personalizado y oportunidades de enseñanza y aprendizaje colaborativo) sino también de sus limitaciones e implicaciones potencialmente perjudiciales, como la sobrecarga de trabajo y la reproducción de disparidades sociales. La tecnología no puede reemplazar la conexión humana y el juicio profesional; solo como una herramienta para enriquecer la experiencia educativa debe utilizarse la tecnología.

La inclusión y la equidad son aspectos que forman parte de todas las demás tensiones. Significa no declarar la inclusión, sino establecerla con la ayuda de recursos, formación y liderazgo comprometido, articulando estrategias pedagógicas, ajustes curriculares, asociaciones comunitarias (Montessori, 1912/2019; Ainscow, 2020). La inclusión requiere pensar críticamente sobre los diferentes tipos de estudiantes, su acceso socioeconómico y los contextos culturales en los que operan, y con la responsabilidad de actuar de acuerdo con estos factores, brindando a todos nuestros estudiantes oportunidades reales de aprendizaje y desarrollo del conocimiento.

Finalmente, las estrategias organizativas y pedagógicas ofrecen caminos tangibles para la transformación de la educación desde la práctica. Comunidades profesionales de aprendizaje, mentoría, reducción de cargas administrativas, currículos flexibles y evaluación formativa constituyen herramientas que fortalecen tanto el bienestar docente como la experiencia educativa de los estudiantes (Fullan, 2020; Santoro, 2018; Zeichner & Conklin, 2016). La reflexión muestra que la transformación educativa no ocurre únicamente desde reformas externas, sino desde la construcción de entornos de enseñanza donde los docentes puedan ejercer autonomía, aplicar juicio crítico, cuidar de sus estudiantes y mantener coherencia con sus principios éticos y pedagógicos.

En síntesis, reflexionar sobre la educación contemporánea implica asumir que la docencia es un acto profundamente humano, complejo y éticamente cargado. Las tensiones estructurales, las demandas emocionales, las expectativas familiares y las exigencias institucionales son desafíos inevitables, pero también oportunidades para fortalecer la práctica pedagógica desde la ética, la afectividad y la reflexión crítica.

La educación no se transforma únicamente a través de reglas o políticas, sino también a través de experiencias cotidianas, la creación de significado y la capacidad de los docentes para crear entornos de aprendizaje que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes y de los cuales surja un profundo sentido de la enseñanza.

CONCLUSIONES

La enseñanza contemporánea se desarrolla en un entramado complejo de tensiones que afectan directamente la identidad y el sentido del trabajo docente. La coexistencia de demandas

administrativas, expectativas sociales, transformaciones culturales y necesidades emocionales de los estudiantes muestra que la educación es un fenómeno dinámico, donde cada decisión pedagógica implica juicios éticos, afectivos y profesionales. Comprender estas tensiones permite reconocer que la docencia no es únicamente una actividad técnica, sino un proceso relacional y transformador que requiere equilibrio, reflexión y compromiso con la formación integral de los estudiantes.

El bienestar docente emerge como un factor central para garantizar la calidad educativa. Las condiciones institucionales, la autonomía profesional, el liderazgo escolar, la reducción de cargas administrativas y la creación de espacios de desarrollo profesional sostenido son elementos fundamentales para sostener prácticas educativas coherentes y humanizadoras. La reflexión sobre la práctica cotidiana revela que la transformación educativa no depende únicamente de reformas externas, sino de la capacidad de los docentes para adaptar políticas, gestionar dilemas éticos, cuidar de los estudiantes y construir experiencias de aprendizaje significativas.

La corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad se consolida como un componente clave para fortalecer la educación. Establecer límites claros, promover la colaboración y articular recursos externos permite atender la diversidad de necesidades de los estudiantes sin sobrecargar a los docentes, garantizando que la escuela cumpla su propósito formativo y social.

Finalmente, la transformación educativa se sostiene en la construcción de entornos que integren ética, cuidado, autonomía y creatividad. La educación no solo transmite conocimientos, sino que genera sentido, vínculos y oportunidades de desarrollo integral. Avanzar hacia prácticas más humanas y coherentes implica valorar la experiencia docente, reconocer la complejidad del contexto y priorizar la reflexión crítica como herramienta permanente para guiar la acción pedagógica.

Las conclusiones apuntan, así, a fortalecer la educación desde la práctica profesional, promoviendo espacios donde tanto docentes como estudiantes puedan desarrollarse plenamente y construir aprendizaje significativo y transformador.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international research. Routledge.
- Apple, M. W. (2019). Ideology and curriculum: Critical social research on the role of schooling (4.^a ed.). Routledge.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Biesta, G. (2015). Good education in an age of measurement. Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2021). Teacher education around the world: Changing policies and practices. Routledge.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). The new lives of teachers. Routledge.
- Dewey, J. (1916/2015). Democracy and education. Free Press.
- Dubet, F. (2019). La escuela de las oportunidades. Gedisa.
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2.^a ed.). Routledge.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI.
- Fullan, M. (2020). Coherence: The right drivers in action. Corwin.
- García, E., & Weiss, E. (2019). The teacher shortage is real, large, and growing. Economic Policy Institute. (Informe / reporte)
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142> ResearchGate
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.
- Kelchtermans, G. (2017). Should I stay or should I go? *Teaching and Teacher Education*, 66, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
- Montessori, M. (1912). The Montessori method. Dover Publications.
- Noddings, N. (2013). Caring: A relational approach to ethics and moral education (2.^a ed.). University of California Press.
- Piaget, J. (1973). To understand is to invent: The future of education. Grossman.
- Sachs, J. (2015). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 413–425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Santoro, D. (2018). Demoralized: Why teachers leave the profession they love and how they can stay. Harvard Education Press.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.). (2009). Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2>

Tenti Fanfani, E. (2010). La condición docente. Siglo XXI.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing.

Van Manen, M. (2016). Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do. Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Zeichner, K., & Conklin, H. (2016). Teacher education programs. In D. H. Gitomer & C. Bell (Eds.), Handbook of research on teaching (pp. 887–951). AERA.

Zembylas, M. (2009). Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives (P. A. Schutz & M. Zembylas, Eds.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2>

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons 