

Potencial de la formación ética-socioemocional para cultivar la presencia docente. Análisis a partir de las experiencias de docentes indígenas

The potential of ethical-socioemotional training to cultivate teacher presence. An analysis based on the experience of indigenous teachers

Charles S. Keck¹ y Liliana Peraza Ojeda²

● Revista Educación y Sociedad

Keck, C. S. y Peraza, L. (2025). Potencial de la formación ética-socioemocional para cultivar la presencia docente. Análisis a partir de las experiencias de docentes indígenas. *Revista Educación y Sociedad*, 6(12), 86-100. <https://doi.org/10.53940/reys.v6i12.308>

Artículo recibido: 25-10-2025
Artículo aprobado: 19-02-2026
Arbitrado por pares



I ACEES

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar los alcances de la autoconciencia, como dimensión de la presencia docente, a partir de una formación ética-socioemocional dirigida a docentes indígenas de Chiapas, México. Se realizó un estudio cualitativo mediante el análisis temático de 11 testimonios de participantes de dicho proceso formativo. Los resultados evidencian el fortalecimiento de la autoconciencia, la sensibilidad hacia la experiencia educativa y una mayor disposición relacional en el aula. Se concluye que la formación ética-socioemocional favorece la presencia docente y constituye una estrategia pertinente para fomentar los vínculos educativos en contextos escolares caracterizados por conflictos, desconfianza y fragmentación.

Palabras clave: formación de docentes, identidad, docente, presencia docente, autoconciencia

Abstract

The aim of this study was to analyze self-awareness as a dimension of teacher presence following participation in an ethical-socioemotional training program for Indigenous teachers in Chiapas, Mexico. A qualitative study was conducted using thematic analysis of 11 testimonies from participants in the training program. The findings indicate strengthened self-awareness, greater sensitivity to educational experiences, and increased relational openness in the classroom. The study concludes that ethical-socioemotional training fosters teacher presence and represents a relevant strategy for strengthening educational relationships in school contexts characterized by conflict, mistrust, and fragmentation.

Keywords: teacher training, identity, teacher, teaching presence, self-awareness

¹ Técnico Titular "C" con Definitividad, El Colegio de La Frontera Sur. ckeck@ecosur.mx  <https://orcid.org/0000-0002-3862-6194>

² Investigadora, El Colegio de La Frontera Sur. liliperoje@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-8900-9957>

Nota:

Este estudio se realizó teniendo como punto de partida el proceso formativo denominado "Ser docente, ser persona: Hacia una ética del cuidado de sí", que fue desarrollado en el marco del proyecto financiado por la Fundación Kellogg, cuya finalidad era generar nuevas posibilidades de formación para docentes indígenas en el contexto chiapaneco. No existe ningún conflicto de intereses que revelar.

Introducción

¿Qué significa ser un buen docente? ¿Cuáles serían las cualidades que definirían la calidad en la docencia? Estas preguntas, lejos de tener respuestas unívocas, revelan lo difusa y compleja que puede ser la construcción de un significado absoluto, ya que las necesidades y experiencias en torno a la práctica docente se encuentran atravesadas por múltiples factores contextuales, expectativas sociales y subjetivaciones de quienes ejercen la profesión (Moore, 2004; Hernández y Mondragón, 2023). Aunado a esto, cada vez se reconoce con mayores fundamentos que la función docente, en su complejidad, es difícilmente reducible a lo técnico-racionalista y al dominio de los contenidos (Korthagen, 2010; Rodríguez y Alamilla, 2018). En este sentido, Ballet et al. (2006) apuestan por pensar la docencia desde una perspectiva holística, y Goodson (2007) enfatiza la centralidad de lo biográfico, insistiendo en que las reformas educativas están siempre destinadas a fracasar, precisamente porque no toman en cuenta quiénes son y qué viven los docentes. Hargreaves observa que la dimensión personal del docente se considera un dominio individual donde “volverse un docente con tacto, cuidado o pasión, es sobre todo una cuestión de disposición personal, compromiso moral o virtud privada” (1998, p. 558). Así, Intrator y Kunzman (2007) afirman que cualidades como la presencia, la conexión y el compromiso, son consideradas inherentes al individuo, de modo que las tienes o no, lo que lleva a excluirlas de la posibilidad de ser aprendidas o desarrolladas como parte del quehacer docente. Todavía más, los sentimientos y las emociones, a pesar de que juegan un rol central en la educación contemporánea, suelen ser poco considerados cuando se habla de acompañar los procesos formativos, tanto de estudiantes como de docentes (Ensuncho y Aguilar, 2022; Palencia, 2024).

Se puede inferir que, implícita en estas omisiones, está la creencia de que, además de ser cuestiones privadas, son cualidades de menor importancia en comparación con las competencias técnico-pedagógicas y, por lo mismo, la formación para ellas parece no tener la relevancia necesaria. No obstante, cada vez se suman más voces que argumentan a favor de la centralidad de lo ético-socioemocional, entre ellas Rodgers y Raider-Roth (2006), quienes han desarrollado el concepto presencia docente para englobar un conjunto de capacidades y comportamientos valorados como favorables, positivos y necesarios, que aluden a una dimensión más humana y personal. Así, la presencia docente es entendida como “un estado de alerta, conciencia, receptividad y conexión con el funcionamiento mental, emocional y físico del individuo como del grupo, en el contexto de entorno de aprendizaje, así como la capacidad de responder de la mejor manera desde la consideración y compasión” (Rodgers y Raider-Roth, 2006, p. 266, traducción propia)

Según Rodgers y Raider-Roth (2006), la presencia se manifiesta mediante la sensación de estar conectado en uno o más de sus tres aspectos, pero, primeramente, es precisa la conexión con uno mismo (o ser presente para uno mismo), para luego conectar con los otros. Esto encuentra eco en la afirmación de Foucault (2002) de que el cuidado de sí es ontológicamente anterior al cuidado del otro. De este modo, reconociendo que la construcción o el cultivo de la presencia parte de la autoconciencia, como un primer escalón, este estudio se centra en la exploración de evidencias de una menor o mayor conexión con uno mismo en los testimonios de las y los docentes indígenas que participaron en un proceso formativo

Para Roefs et al. (2021), quienes retoman los trabajos emergentes de Rodgers y Raider-Roth, la presencia refleja la manera en que las personas se involucran en las situaciones. Cuando alguien está presente, se concentra plenamente en el momento actual, percibiendo y actuando de forma integral, utilizando todos sus sentidos y no únicamente la razón. Estos autores aterrizan empíricamente el concepto en la dimensión experiencial de las escuelas, ya que lo retoman en el desarrollo de una investigación cuyo objetivo fue identificar cómo los docentes viven la presencia en sus aulas. Este artículo también tiene el propósito de contribuir a la búsqueda de concretar y comprender el concepto de la presencia docente en una realidad empírica, analizando las posibilidades de que sea aprendida o cultivada a través de procesos formativos que privilegien un sentido más integral de la docencia.

Específicamente, este documento retoma las experiencias de docentes indígenas que han participado en una formación ética-socioemocional, con el objetivo de analizar sus aprendizajes y transformaciones con base en el referente conceptual de la presencia y sus características.

El qué y el para qué de la presencia.

La presencia docente no es un tema nuevo, al menos en la comprensión más amplia de lo que implica mirar la docencia desde una dimensión más humana y atravesada por las configuraciones del campo personal, ya que tanto Dewey (1916) como Greene (1988) y Noddings (2003; 2005) escribieron sobre ella. Sin embargo, la contribución de Rodgers y Raider-Roth (2006) es particular porque representa un esfuerzo por concretar y clarificar aquello que podemos entender como presencia y cómo se compone en el marco de las vivencias en el aula y de la práctica de quienes son docentes. Esto es relevante tanto para la investigación educativa como para la intervención en los procesos formativos de los profesionales de la educación. El trabajo de estas autoras sitúa la presencia docente como una columna vertebral que sostiene y conecta diferentes aspectos medulares de la docencia: la conexión consigo mismo, la conexión con los estudiantes, la conexión con los temas curriculares y la conexión con el conocimiento pedagógico. Cada una de estas implica ciertas cualidades y formas de manifestarse que constituyen un todo en la experiencia docente. Específicamente, la conexión con uno mismo (o autoconciencia) puede representar un primer nivel de la red de conexiones que se generan en la presencia docente, ya que posibilita que las demás tengan lugar. Así, para Roefs et al. (2021), la autoconciencia es identificada como una capacidad sustantiva de la presencia, pues los docentes participantes en su estudio relatan que viven la presencia como mantener la atención de manera continua hacia sí mismos y hacia sus estudiantes. Este ejercicio de conciencia englobante, dialógica e interactiva es clave para Rodgers y Raider-Roth (2006). Citando a Martin Buber, argumentan que “hacerse presente... se asoma cuando el ‘Tú se vuelve presente’, cuando uno llega a ver al otro y se permite ser visto” (p. 284). La presencia, entonces, es un fenómeno relacional vinculado a la transparencia inter e intra-subjetiva.

A partir del estado de conectividad multifacética, la presencia docente puede ayudar a las y los docentes a enfrentar las incertidumbres propias de su labor con una actitud analítica y reflexiva. (Roefs et al., 2021). No obstante, como se ha mencionado, parece ser vista como una habilidad no totalmente relevante en el marco tradicional-habitual de las competencias profesionales que un “buen docente” tendría que desarrollar. En ese sentido, autores como Kemmis (2012) han pretendido abonar a la consideración de cualidades como la presencia, pero desde lo que denomina *phrónesis* (buen juicio y acción sabia), entendiendo con ello la capacidad de responder a las situaciones emergentes y particulares desde una apertura para mirarlas con amplitud, más allá de lo dado y lo común. Así, sus argumentos parecen girar en torno al análisis que realizan Roefs et al. (2021), pues sus planteamientos sobre la presencia también dejan claro que el concepto conlleva muchas posibilidades sobre lo que acontece en el aula y la escuela. Los docentes que ejercen presencia pueden favorecer que las y los estudiantes alcancen un desarrollo integral que trasciende lo académico e incluye lo personal. Aunado a ello, se ha evidenciado que contribuye a consolidar la relación entre los aspectos personales y profesionales del mismo docente.

Otros estudios enfatizan la presencia como una conexión en sí misma, como un elemento que engrana las realidades que acontecen con los sujetos que participan de ellos y, en este conjunto, la autoconciencia cobra una función significativa como catalizadora de una sensibilidad responsiva (Meijer et al., 2009). Mediante esta sensibilidad, las y los docentes podrían percibir y responder oportunamente a lo que sucede en el entorno áulico o escolar, con base en una interpretación adecuada de los estímulos y comportamientos que se presenten. Este argumento también adquiere sentido en tanto que trabajos más tempranos afirman que, paralelamente, la conexión con uno mismo implica la conciencia de la propia historia de vida, la corporalidad y su influencia en las percepciones que se van desarrollando en el momento presente (Greene, 1988; Solloway, 2000; Estola y Elbaz-Luwisch, 2010). En la corporalidad se

manifiestan aspectos que aluden a procesos internos que significan e interpretan la conexión con el entorno y con los otros (Bernate y Fonseca, 2022). En la experiencia docente esto se traduciría en la conciencia, estar despiertos al cuerpo en las interacciones que se gestan en las aulas, ya que, en cierto modo, es en la corporalidad que se materializan y se revelan las conexiones de la presencia.

De manera paralela, cabe aquí el concepto de vitalidad docente que, según Intrator y Kunzman (2007), se fundamenta en tres características: ser comprometido con el rol, estar sintonizado con lo que está pasando y ser propositivo. Para estos autores, no se trata de una cualidad inherente, sino que es posible que las y los docentes cultiven y mantengan la vitalidad mediante lo que denominan renovación docente. En ese sentido, Keck (2018; 2019) argumenta que un vehículo eficaz para conseguir tal renovación y vitalidad, son los procesos de formación socioemocional cuya actividad reflexiva se nutre de las disciplinas psicoterapéuticas y expresivas que posibilitan la conexión con uno mismo.

¿Es posible una formación docente para cultivar la presencia?

Intrator y Kunzman (2007) señalan la tendencia a situar la presencia (o su ausencia) como un tema privado que incumbe a cada docente, lo cual puede explicar por qué, históricamente, no ha sido tratado como un saber importante para su integración en los procesos formativos. A ello se suma la aparente complejidad de aterrizar y desarrollar cualidades que podrían requerir un proceso más prolongado y cuyas manifestaciones parecen más sutiles, menos medibles o vistosas, pues el tiempo parece ser un recurso escaso tanto en la práctica como en la formación docente. En este sentido, este estudio se propone reconocer el potencial de una formación innovadora con un enfoque ético-socioemocional para articular de manera significativa las dimensiones personal y profesional. Así, se busca valorar la viabilidad de incidir activamente en el desarrollo o cultivo de la presencia docente mediante el autoconocimiento y el crecimiento socioemocional.

El punto de partida para realizar el análisis propuesto es la experiencia de docentes indígenas que participaron en un curso denominado “Ser Docente, Ser Persona: Hacia una ética del cuidado de sí” (SDSP). Se trata de una formación ética-socioemocional integrada en la oferta formativa de una organización de la sociedad civil (Innovación Educativa – INED), que históricamente trabaja a favor del mejoramiento de la educación pública mediante procesos, cursos y talleres dirigidos a la población magisterial mayoritariamente chiapaneca.

La influencia central del curso es la apuesta psico-pedagógica del psiquiatra chileno Claudio Naranjo (2011), ya que tiene un currículo ecléctico orientado vivencialmente hacia el desarrollo humano. Recurre a prácticas psicoterapéuticas, expresivas y contemplativas que favorecen el autoconocimiento crítico como detonante del crecimiento ético-socioemocional. Así, SDSP es un espacio experimental que se plantea como una formación docente, aunque, en sus diferentes módulos, se habla más de la vida en general que de la escuela en específico. Su implementación se realiza en una modalidad de retiro para procurar una mayor profundidad reflexiva y expresiva al apartarse de las demandas de la cotidianidad. Estas características están al servicio de lo que Britzman (2009) llama la deconstrucción de la autoimagen del docente y la confrontación con sus defensas socioemocionales. Su práctica de la ética del cuidado de sí (Foucault, 2002) enfatiza el autoconocimiento de los docentes mediante una reflexividad sostenida, cuyo propósito, según Moore (2018), estaría encaminado a permitirnos comprender las razones detrás de lo que sentimos y explicar por qué respondemos de determinada forma a nuestras experiencias en la escuela y en el aula. De modo que, el darse cuenta, desde una lógica analítica, estaría orientando a las y los participantes a no continuar con lo que Britzman (2003) denomina “conflictos repetitivos” (p. 110).

Algunos estudios cualitativos previos en torno al curso de SDSP, han identificado un conjunto de aprendizajes, cambios o transformaciones que ocurren en las y los docentes participantes, que les permiten estar de otro modo en el quehacer profesional (Keck, 2018, 2019). Por su parte, el presente estudio tiene el propósito de profundizar en el análisis de estos cambios mediante una revisión de los testimonios, a partir del referente conceptual de la presencia docente, sus características e implicaciones

concretas, de modo que se pueda valorar su pertinencia para formar docentes cada vez más presentes en las aulas.

Metodología

Enfoque metodológico

Este artículo se sitúa dentro de un enfoque de investigación cualitativa, el cual se centra en comprender en profundidad las experiencias y percepciones que construyen las y los participantes. Por tanto, ha sido central obtener relatos detallados y flexibles, que den espacio a que las personas expresen sus vivencias con mayor libertad y profundidad. En ese sentido, la investigación biográfico-narrativa ha representado la posibilidad de vincular lo metodológico con el interés creciente por la dimensión personal y las experiencias significativas de las y los docentes (Bolívar et al., 2001). Así, el estudio de la presencia se haya sostenido en una apuesta metodológica sensible a la condición humana. De este modo, se apuesta a reconocer mediante el estudio de la presencia, cuáles son las posibilidades de cultivarla a través de espacios formativos con un enfoque socioemocional y cuáles serían las manifestaciones que, desde la vivencia de las y los docentes, constituyen el cambio en sus experiencias cotidianas.

Participantes y contexto formativo (SDSP)

Esta investigación toma como punto de partida el curso “Ser docente, ser persona: Hacia una ética el cuidado de sí” (SDSP), que estuvo dirigido a docentes indígenas que laboraban en escuelas de educación básica bilingüe en el estado de Chiapas, México. La oferta del mismo fue realizada por Innovación Educativa, A.C., una organización de la sociedad civil dedicada a la promoción de procesos formativos con enfoque socioemocional. Cabe mencionar que el primer grupo participante en este curso estuvo conformado no sólo por docentes, sino también por profesionales que, en ese momento, ejercían funciones de asesoría técnico-pedagógica, dirección y supervisión escolar. Para efectos del análisis que se realizó en este estudio, se retomaron únicamente los testimonios de las y los docentes, de modo que se identificaron 11 experiencias representativas de los aprendizajes y cambios que guardan relación con la conexión con uno mismo o la autoconciencia, es decir, que evidencian caminos hacia el cultivo de la presencia.

Las y los docentes cuyos testimonios fueron retomados para su análisis, son hablantes de lenguas originarias como tseltal, tsotsil y tojolabal. Laboran en escuelas bilingües de educación básica ubicadas en poblados rurales de distintas zonas de Chiapas.

Técnica, instrumento y procedimiento

Se realizaron entrevistas semiestructuradas para indagar las experiencias de las y los docentes. El procedimiento incluyó el desarrollo de las entrevistas en dos etapas, con temáticas puntuales en cada momento. La primera, previa al curso, abordó su práctica docente, la autoapreciación, las dificultades de la enseñanza y las dinámicas de interacción en los centros escolares. La segunda, posterior al SDSP, exploró la experiencia formativa, los aprendizajes que el curso posibilitó y el impacto que este tuvo en su persona y su quehacer como docentes. Las entrevistas fueron grabadas con previa autorización de las personas entrevistadas, de modo que fue posible realizar la transcripción completa de las mismas. Para resguardar la privacidad y la identidad de las y los participantes, se emplearon seudónimos al presentar sus testimonios.

Estrategia de análisis

En el desarrollo de las entrevistas no se enunciaron preguntas o categorías directamente vinculadas con la presencia, sino que se enfocó en los temas generales enunciados con anterioridad. El análisis de las

experiencias recabadas fue realizado tomando en cuenta las dimensiones y elementos sustantivos que permiten valorar la presencia docente en las prácticas cotidianas. Sus tres dimensiones son: conexión con uno mismo, conexión con los estudiantes y conexión pedagógica. Como este estudio se enfoca en la conexión con uno mismo, se valoraron aspectos que tienen que ver con las y los docentes, pero que se encuentran ineludiblemente relacionados con su quehacer e interacción con los estudiantes. De este modo se consideró relevante reconocer: el actuar receptivo, la consciencia de sí (de lo que siente y piensa), el reconocimiento de su aporte a la interacción participativa de los estudiantes. No obstante estos referentes, desde una postura interpretativa se optó por mantener la apertura hacia las experiencias de las y los docentes, de modo que se dejó en claro que no se partía de determinismos rígidos para el análisis (McChesney y Aldridge, 2019).

El estudio aplicó un criterio constructivista ontológico y epistemológico (Guba y Lincoln, 2012), partiendo de la concepción de la realidad como construcción de los sujetos (en este caso, docentes) posicionados en un espacio social particular (escuelas de educación indígena en Chiapas). El enfoque de investigación favoreció la construcción de una narración reflexiva de las experiencias docentes y la interpretación buscó conocer el entramado de significados similares desde un modelo transversal comparativo, creando una triangulación interactiva de testimonios que hablan sobre el mismo tema (Bolívar, 2012). Esto permitió reconocer que los testimonios seleccionados son representativos de lo reportado por las y los docentes participantes.

Consideraciones éticas

El estudio resguardó en todo momento la integridad y el bienestar de las y los docentes participantes, garantizando su participación voluntaria mediante consentimiento informado previo al desarrollo de todas las etapas de la investigación. Con el fin de salvaguardar su identidad, se emplearon seudónimos en la presentación de los resultados. Asimismo, se aseguró la confidencialidad de la información proporcionada y el uso exclusivo de los datos con fines académicos, procurando un tratamiento respetuoso y sensible de sus experiencias, especialmente considerando el contexto sociocultural de las comunidades participantes.

Resultados

Los resultados del análisis evidencian dos puntos clave para comprender la potencialidad de la formación socioemocional en la experiencia de las y los docentes participantes. Por un lado, se retoman las vivencias cotidianas al desempeñarse como docentes, revelando las fracturas y los elementos a partir de los cuales se puede advertir qué tanto se manifiesta la presencia docente y cuáles son las dificultades o condiciones desde las cuales se puede partir para su desarrollo. Por otro lado, el análisis permite reconocer qué movimientos favorables pueden generarse a raíz de su participación en la formación con enfoque ético-socioemocional, identificando las sutilezas que pueden marcar posibles caminos hacia el cultivo de la presencia.

El reto del enajenamiento profesional

Las entrevistas realizadas antes de que las y los docentes participaran en SDSP, permitieron evidenciar la falta de presencia en la cotidianidad del ejercicio docente, así como la prevalencia de vivir en una sensación de angustia debido a que se suelen mirar desde la carencia. Se reconoce que, para las y los participantes, existe un problema real de sentirse desconectados de la docencia. En los testimonios se advierte, pese a los años de servicio en la docencia, poca convicción de saberse competentes para responder a las exigencias propias de la profesión y de concebirse o afirmarse como “buenos docentes”.

En la experiencia de Leonardo, docente de primaria, se revela esta situación en donde, a pesar de contar con varios años de antigüedad, sigue sintiendo incomodidad por habitar la figura del docente como facilitador que promueve una experiencia lúdica entre sus estudiantes. A cambio, afirma "...no me siento cómodo, ¿verdad? al hacer dinámicas o... Sí le sufro un poco... Pero también estoy convencido de que esta tarea no es de sufrirle, pues porque ¿cómo yo motivo a mis alumnos, si yo mismo no puedo?". De este modo, Leonardo vive la sensación de ser doblemente carente al no ser naturalmente dinámico y al no poder habitar a gusto la figura de docente, situación que merma su presencia en la escuela, ya que desde la autoconciencia no existe un puente que conecte lo que él considera que es con lo que debería para el ejercicio docente. Es posible inferir que cuando se vive una sensación de carencia, la mirada interna que la presencia requiere se vuelve más complicada, por lo menos en el sentido de un referente personal para la acción propositiva. Ciertamente, en el caso de Ana podemos ver una postura defensiva en su vivencia de la condición carente, ya que teme ser descubierta e intenta no ser vista para evitar ser objeto de ridículo y burla por parte de sus colegas, principalmente:

...si te equivocas, no te corrigen, te burlan, te critican, te dicen: No sirves, no sabes o algo así. Entonces esa es la desconfianza que me dan ellos, porque a mí me molesta mucho cuando si te equivocas y estamos en grupo y entonces empiezan a decir: '¿Sabes qué? Se equivocó', ay, no, y empiezan pues de que... empiezan a decir muchas cosas, pero no es para apoyar (Ana).

Frente a la desconfianza, Ana se invisibiliza para no figurar demasiado y evitar el riesgo de quedar expuesta. Tampoco es una situación que pueda compartir abiertamente, pues se convierte en un secreto profesional que condiciona su experiencia docente y que, para ella, se manifiesta o tiene un eco importante en la interacción con sus colegas. Transparentarse, permitirse ser vista desde la autenticidad, no parecen ser opciones para ella. Entonces, su autoimagen de carencia se es una condición aparejada con emociones de miedo que la limitan y atraviesan sus decisiones.

Ana y Leonardo manifiestan una actuación defensiva cuya finalidad no es generar respuestas creativas ante los retos de la educación, sino minimizar riesgos a nivel de la persona. Con ello, se podría afirmar que esa vivencia, aparentemente mínima, los aleja del contacto consigo mismos, lo que orienta y permite construir lo que es nuclear para la presencia, sobre todo en términos de autoconfianza, que podría ser fundamental para encontrar una buena respuesta ante lo emergente. Por su parte, Lola también se revela tentativa en cuanto a su entrega, a tal punto que no se reconoce como buena maestra: "Sinceramente, yo no me considero hasta hoy una buena maestra, siento que me falta mucho por darle a mis alumnos, yo creo que un buen maestro... diera todo de sí en el aula ¿no?, que buscara, que hiciera todo lo imposible porque los niños aprendan..." (Lola). En sus palabras, manifiesta un estar tentativo, a medias tintas, que se refuerza en la idealización de una forma de ser docente a la que su autopercepción la contrapone o la aleja. Así, su vivencia contrasta con el compromiso del docente de hacer lo mejor que pueda para el bien de los estudiantes y para el bien mayor de la sociedad (Kinsella y Pitman, 2012), que se asocia con el concepto de entrega situacional de la presencia, donde las y los docentes asumen lo que sucede y sus capacidades como un todo que entra en juego para generar posibilidades hacia un bien mayor.

Los testimonios de Lola, Ana y Leonardo apuntan a un desánimo compartido, aunque en el testimonio de Luis Antonio esto se puede ver más claramente: "... de repente es frustrante, hay veces en las que regresa uno [de la escuela con] un sabor un poquito triste, porque las cosas no se dan como uno quisiera, das y no es suficiente, nunca es suficiente...". Es posible reconocer en su lamentar, el trasfondo de la frustración generalizada que acompaña la cotidianidad del magisterio chiapaneco indígena, en tanto que se tiene auestas la responsabilidad de alcanzar determinados resultados que pocas veces se logran. Si la presencia se asocia con la capacidad de fluir o de crear ambientes fluidos, con la capacidad responsiva de la phronesis —el saber qué hacer frente a tal situación—, parece que estos docentes tienen más cerca la experiencia de quedarse cortos y sin respuesta, lo que los lleva a una sensación de minusvalía.

Desde la experiencia en investigación e intervención educativa, se puede reconocer que esta condición de minusvalía prevalece más entre los docentes indígenas, quienes se sienten expuestos debido a su nivel educativo. Son docentes que no se sienten seguros de sí mismos, incluido en el dominio de materias curriculares y pedagógicas, y suelen ocupar el puesto de manera precaria. En el testimonio de Selene es posible encontrar este trasfondo:

... algunos compañeros, digamos, emigraron de las comunidades indígenas a San Cristóbal o a ciudades y estudiaron en escuelas monolingües y dicen que ahí también sufrían mucho maltrato, en el sentido de que los aislaban mucho por ser indígenas o porque ya grandes aprendieron una segunda lengua, o porque realmente no tenían, digamos, o no cumplían con los estereotipos de un niño de ciudad o de una escuela de ciudad... Entonces, en ese sentido pienso que mostró mucha inseguridad y con eso fue creciendo y tal vez eso es lo que hoy en día se ve dentro del sistema de educación indígena, inseguridad, [baja] autoestima, falta de valorarse como persona, por los mismos factores culturales y sociales en los que uno ha vivido (Selene).

Selene señala una crisis de confianza y legitimidad que no solo tiene sus orígenes en una inseguridad profesional, fenómeno que atraviesa el magisterio en todo el mundo, sino también en la particularidad de una vida marcada por la discriminación y la marginación que se arrastra en distintos escenarios. Es entendible que, para un docente indígena, una invitación a vivir lo profesional desde el contacto consigo mismo, pueda resultar más incómoda, ya que conlleva tocar una vulnerabilidad sociocultural histórica; además de que la escuela puede ser identificada como un lugar en donde no tienen cabida las vulnerabilidades, mucho menos de tipo personal o biográfica. La visión panorámica y contundente que tiene Selene sobre la condición de sus compañeros nos habla de un problema determinante en las escuelas indígenas de Chiapas, México, un reto que debería ser reconocido y atendido para empezar a transformar la educación.

Pinceladas de (re)conexión con uno mismo

Si las entrevistas realizadas antes de la participación en el proceso formativo SDSP permitieron recuperar la vivencia de una distancia entre la persona (el ser) y su función docente (el deber ser), dejando así una práctica educativa habitada a medias, en las entrevistas posteriores a su participación, los testimonios evidencian una nueva conexión con su labor profesional, que se nutre de la exploración personal y el trabajo de una mayor consciencia y aceptación. El relato de Mauricio, quien se había identificado como un docente “ogro”, sumamente incómodo en su lugar frente a grupo, permite dar cuenta de un proceso de transformación donde se hace cada vez más presente consigo mismo y su grupo:

... yo sentía que iba [a la escuela] como desanimado así, de ‘ay, otra vez el salón, otra vez los niños, a dar las clases, actividades...’, todo ¿no?, un tanto se me hacía tedioso ¿no?, más sin embargo después, al darme cuenta pues de que es sólo un sentimiento ¿no?, puede ser una emoción por parte mía, que lo puedo controlar, si yo quiero, siempre y cuando yo quiera, y ya ahorita pues igual, a veces digo: ‘Si estoy preocupado o siempre hice con miedo, pues tratar la manera de sentirme bien, dejarlo afuera y en el salón ser otro’. Y sí, lo he reflejado de estar, no sé, más activo, para que no se me haga la clase tediosa. He intentado, ¿no? estar más ¿cómo te dijera?, más contento o más alegre en el salón de clases (Mauricio).

Aprender a nombrar con mayor claridad los eventos de su mundo interior, principalmente las emociones o la actividad mental, le ayuda a desidentificarse del drama y a ponerse más al servicio de los estudiantes. Se ha vuelto más enérgico, alegre, como si hubiera pasado por un proceso de renovación que lo acerca a la vitalidad profesional. Esta transformación de Mauricio es representativa de la experiencia reportada por otros participantes, misma que es anticipada por Rodgers y Raider-Roth (2006), quienes proponen que la conexión con uno mismo detona una implicación distinta en el quehacer, ya que uno pone en juego su ser de manera más consciente. Esto permite inferir que el proceso facilitado

en SDSP puede cultivar la conexión consigo mismos y, por ende, traducirse en una renovación en las aulas. Sobre todo, esta renovación tiene que ver con una mayor capacidad para valorar lo propio y lo inmediato, y con una distinción que les permite entrar en control no solo de su estado interno, sino también de cómo, desde ahí, interactuar con sus estudiantes.

El relato de Ana revela que su participación en el proceso formativo permitió experimentar lo que es conocerse a sí misma y aceptar sus auténticas posibilidades como docente:

Yo siento que sí puedo ser desde cómo soy yo, porque, me decían, si voy a tratar de ser como mis compañeras, creo que nunca voy a lograr ser, pues porque ellas tienen algo que yo no tengo y que no sé cómo se logra tener, pero mejorar mi práctica docente sí lo puedo mejorar, yo pienso que sí (Ana).

Así, Ana recupera la determinación de actuar en pro de su quehacer docente desde sí misma, es decir, desde ella como punto de referencia y con el reconocimiento de que, de ese modo, puede trazar un camino hacia nuevas posibilidades más reales.

En el marco de la presencia docente, la autoconfianza es un elemento significativo en la conexión consigo mismo e impacta en las demás conexiones. En los relatos se puede entrever que la manifestación de la autoconfianza cobra diferentes formas en las experiencias docentes. Por ejemplo, Amanda no sólo se ha sentido conectada consigo misma, sino con la vivencia plena del momento presente:

Antes yo tenía miedo de caminar solita y ahorita siento que no, siento que, que todo lo que me rodea, (...) tiene presencia en mí y que no me va a pasar nada en el camino [a la escuela], porque camino media hora solita, en carretera pues, pero sí solita... a pie, pero antes sí me daba miedo y ahorita siento que no, siento que los árboles me miran, los pajaritos y todo, y ahora camino bien, feliz ahí en el monte (Amanda).

Amanda siente una nueva conexión con su entorno, ocupando su lugar con mayor solidez. Esta nueva conectividad se extiende a los estudiantes y, a través de ella, Amanda empieza a tener claridad sobre lo que toca hacer:

Precisamente hoy le tomé la foto a un niño, venía con su naillito [impermeable] bajo la lluvia y ahí, ahí vas encontrando la respuesta de todo lo que tú quieres saber, un diagnóstico. Si uno se preocupa, si tú le prestas atención a todo eso, le vas encontrando la respuesta a lo que tú quieres llegar a hacer (Amanda).

Así, ver al niño en su vulnerabilidad y resiliencia, refuerza que cada gesto o momento podría estar impregnado de verdades y significados. Desde la experiencia de su propio viaje de autoconocimiento en SDSP, Amanda ha recuperado la atención por los pequeños detalles y las formas en que se manifiestan las respuestas a sus grandes interrogantes sobre qué hacer y cómo hacer su labor docente. Su nueva atención a la microescala de la vida, su habitar el aquí y ahora, no es una postura técnico-pedagógica; más bien, es la conexión consigo misma, una mayor receptividad ante lo que ocurre y, por consiguiente, eso permite presenciar de otro modo los espacios escolares y actuar en consecuencia, lo que daría clara evidencia de vivir la presencia. En este mismo nivel se halla la experiencia de Clarisa, que queda resumida en estas sencillas palabras:

... estar con mis niños es lo mejor que me pasa; estoy pensando, solo estoy concentrada en ellos y todos mis problemas personales se quedaron afuera; veo cómo brincan, cómo juegan, cómo a veces se molestan y cómo se ponen a pensar para resolver un problema.... Y yo estoy ahí, estoy con ellos (Clarisa).

Clarisa se acerca a un estado de inmersión en el salón de clase, compenetrada por todo lo que ocurre allí. Por estar mejor con ella misma, puede estar mejor con los demás y, al estar bien con ellos, se nutre el

bienestar propio. Esto también ocurre con Rufina, pues, posterior a SDSP, reporta un mayor control del grupo, pero no por la aplicación de estrategias de persuasión, sino como consecuencia de hallarse más tranquila y de confiar en sí misma. Este movimiento se entiende como lo que Rodgers y Raider-Roth (2006) denominan autoridad natural, es decir, autoafirmándose desde la confianza de saberse en un lugar propio y con la seguridad de poder acompañar la regulación de dicho grupo. Lo relatado por Rosa María es similar en este aspecto:

Sentía que, en Chamula, donde estaba yo, había mucha presión en cuanto a que tenían que salir bien los chamacos, que había que ganar los concursos de conocimiento; había mucha presión (...) Pero siento que ya estoy más tranquila (...) Ya no exploto tanto así de que: ‘¡No lo hizo bien! Ahora, ¿qué voy a hacer? ¡Este niño no aprende!... (risa)’. No, y ahora ya estoy como que un poco más tranquila (Rosa María).

Anteriormente, su práctica docente no tenía un sentido vinculado al bienestar, la autorrealización y la autenticidad, sino a un ejercicio más reactivo-institucional que a uno creativo-relacional. Hallar una nueva tranquilidad ha sido posible desde reconocer, primeramente, lo pesado que ha sido para ella acoplarse a lo institucional y a lo culturalmente esperado. La mayoría de las y los docentes expresa que se siente con tedio al asumir el papel docente desde una imagen que no les representa. Tanto en el relato de Ana como en el de Rosa María, el conocerse y mirarse en SDSP las lleva a confiar más en sí mismas y posicionarse como profesionales capaces de actuar según su propio juicio y hablar desde su propia voz.

Dejar caer las imágenes idealizadas universales para habitar las realidades personalizadas y locales es una de las transformaciones más importantes que se reportan en la experiencia en SDSP. Así que se puede entender como una formación para la autonomía docente, para habitar cada vez más la función desde las motivaciones internas y no solamente por seguir lo impuesto. Por su parte, Quintín, posterior a SDSP, encuentra un mayor sentido propio:

Antes de que yo me inscribiera [al SDSP]... mi vida no tenía sentido, mi trabajo no tenía sentido, no sé ni cuál es mi propósito de hoy, si se cumple o no se cumple, o sea, que estaba a la deriva, no. Pero hoy en día yo aterrizo, esto voy a hacer, voy a tratar de hacerlo, pero lo voy a hacer bien... (Quintín).

Su uso del término “yo aterrizo” apunta a la cualidad de ocupar un lugar plenamente, sin querer evadir la implicación personal, misma que afirma de la siguiente manera:

Hoy en día he hecho conciencia que mi trabajo es como un juego, como una diversión, me siento bien, me divierto con ello, así como llego, así como salgo, llego contento, salgo contento. Pero, anteriormente ¿qué pasaba conmigo? Yo ya miraba la hora para salir. ¿Por qué? Pues porque me caía mal el trabajo, porque había exigencias pues; no solo me exigen los compañeros, me exige la Secretaría pues. Entonces, para mí era un patrón rudo, pero no, hoy no; sé mi obligación; antes de que me lo pregunten ya está el trabajo. Entonces eso es la forma de cómo siento hoy en día que el curso me ha ido... me ha servido de mucho... (Quintín).

Alondra reporta algo más sutil al reconocerse a ella misma como herramienta pedagógica y mirar las implicaciones de ocupar un lugar (central) en las aulas:

Yo, por ejemplo, tomaba los sonidos de diferentes, ¿cómo le dijera yo?, de las aves, de, por ejemplo, el sonido de algunas semillas, del viento, de otros... para poder enseñarlos, más sin embargo, yo no me daba cuenta de que de mi propio ser salía el sonido (Alondra).

Metafóricamente, Alondra está apuntando a un sonido que podría llamarse ‘presencia’, y da cuenta de otra manera de reconocerse a sí misma y de hacerse presente en el acto educativo. Aunque darse cuenta no parece nada espectacular, es a la vez un momento semejante a verse en el espejo por primera

vez (Sfard y Prusak, 2005). Trae consigo un elemento revelador que la conecta consigo misma y la vincula de otro modo con su entorno.

Discusión

Los resultados permiten abordar dos temas centrales en el debate sobre la formación docente actual. Por un lado, ilustran algunos de los mayores retos que enfrenta el profesorado indígena en Chiapas, México, como la autodescalificación y el enajenamiento, que dificultan habitar la función docente más allá de lo impuesto. Por otro lado, revelan la experiencia en una formación socioemocional y las posibilidades de ir subsanando su condición ‘dentro y fuera’ del sistema escolar, permitiéndoles cobrar mayor presencia y mejorar su relación con la profesión.

Los resultados permiten abordar dos temas centrales en el debate sobre la formación docente actual. Por un lado, ilustran algunos de los mayores retos que enfrenta el profesorado indígena en Chiapas, México, como la autodescalificación y el enajenamiento, que dificultan habitar la función docente más allá de lo impuesto. Por otro lado, revelan la experiencia en una formación socioemocional y las posibilidades de ir subsanando su condición ‘dentro y fuera’ del sistema escolar, permitiéndoles cobrar mayor presencia y mejorar su relación con la profesión.

La ausencia como condición endémica

Las y los docentes indígenas participantes en este estudio suelen reconocerse y vivirse como una constelación de carencias y limitaciones que difícilmente se aproximan a la figura idealizada del “buen docente”. Afanarse por alcanzar los avances curriculares esperados conlleva un enfrentamiento con las limitaciones locales. En el caso de Rufina, su testimonio deja ver cómo su señalamiento-rechazo del estudiante como inadecuado y carente detona un señalamiento-rechazo de sí misma en los mismos términos, por haber fracasado en sus intentos de alinear al estudiante. Es preciso no subestimar la importancia de este señalamiento-rechazo de sí mismos como profesionales, ya que provoca dos movimientos consecuentes: un enmascaramiento que simula los gestos del “buen docente”; o una retirada anímica, que refleja cierta desidentificación con el lugar del docente. En ambos casos se observa un debilitamiento de la relación dialógica entre el ser (yo) y la identidad docente (Beauchamp y Thomas, 2011; Stenberg y Maaranen, 2020). Al no tener consolidada la conexión con el ser, o al tener un ser que se esconde, o al tenerlo disociado de la identidad docente, lo que resulta es un docente vaciado de motivación.

Desde las entrañas del sistema educativo, Selene, directora de primaria, afirma la necesidad de trabajar en la estima del docente, es decir, en recuperar su sensación de ser y valer, lo cual, para nosotros, es uno de los hallazgos más importantes del estudio. Como afirman Intrator y Kunzman (2007), si los docentes atraviesan un estado de desilusión (incluso consigo mismos), entonces llegan a sentirse desvinculados de su labor y con una sensación de estar ausentes en las múltiples interacciones que conforman la jornada escolar. En estas condiciones, el sentido y la motivación se diluyen, la práctica se vuelve rutinaria y carente de significado, y las dificultades se perciben como abrumadoras. Este desgaste interior termina por obstaculizar seriamente la posibilidad de ejercer una enseñanza de calidad.

Formarse para cultivar la presencia

Si bien se detecta una clara necesidad de consolidar la relación entre ser e identidad profesional, para que los docentes indígenas habiten de manera más confiada, plena, sentida, digna y propia el puesto, también se detecta una real posibilidad de generar experiencias formativas que favorezcan transformaciones docentes en este sentido. Posterior al participar en SDSP, no se miran tanto desde el potencial o la limitación, o desde el exceso o la carencia; han logrado dar más valor a lo que hay, reduciendo el estado anhelante del imaginario idealizado. Es un movimiento ejemplificado por Ana, quien

deja de anhelar ser otra para asumir y aceptar sus limitaciones y potencialidades. La autoaceptación y autovaloración pueden aprenderse, y una vía es la apuesta formativa vivencial. Para los docentes es un aprendizaje sumamente significativo, con ramificaciones para su vida privada-familiar y su existencia. La conexión consigo mismo es un camino para llegar a la presencia. La conexión y la presencia representan un nuevo horizonte para la formación docente y, además, hacen eco del creciente interés por la dimensión socioemocional en la escuela.

La aceptación y valoración, la conexión y la presencia se aprenden creando un espacio donde se vivencian la mirada, la escucha, el hablar, la reciprocidad y la atención a las subjetividades, empezando por uno mismo. Mediante estas prácticas concretas, SDSP favorece el cuidado del sí y del otro, así como la humanización de las relaciones. A la luz de tal experiencia pedagógico-formativa, ser docente cobra un sentido más allá de la seguridad económica asociada a la pertenencia al magisterio (Keck, 2016), consolidándose como un aliciente para la construcción continua de sí mismos. Les permite descubrirse, reconocerse y probarse al enfrentar retos de formas que hasta el momento no habían previsto. En el sentido de que esta autorrealización es uno de los elementos de la vocación (Dewey, 1916; Intrator y Kunzman, 2007), podemos afirmar entonces que el efecto vocacional constituye una cosecha central de SDSP.

Implicaciones más allá de Chiapas

Hemos analizado una propuesta de formación innovadora específica en el contexto particular de Chiapas, pero, subyaciendo en lo local, existen temas que consideramos de relevancia amplia. Por ejemplo, la cuestión del enajenamiento del docente es reconocida universalmente con el término burnout entendido como una depresión provocada por el trabajo (Agyapong et al., 2022). En muchos países, como Estados Unidos, donde el burnout es un problema sistémico de peso, existen claros vínculos con la baja calidad pedagógica y la deserción profesional (Sorensen y Ladd, 2020). Si el burnout es provocado en parte por dificultades con la dimensión socioemocional de ser docente, y con una disminución de vitalidad profesional

El trabajo pedagógico es reconocido como altamente relacional (van Manen, 1998; Aziz dos Santos, 2019) y las escuelas se caracterizan como comunidades de convivencia intensa. La experiencia socioemocional en la escuela puede ser determinante, ya que esta puede derivar en un estado de satisfacción generador de autoestima, o en una vivencia cotidiana de vulnerabilidad (Zembylas, 2003; Bullough et al., 2006).

La experiencia docente de no sentir estas condiciones relacionales favorables se ha identificado con el fenómeno de burnout. En contraste, la falta de alternativas de buen empleo en un país como México, inhibe a que los docentes se atrevan a abandonar su plaza (que brinda una seguridad económica importante), y por ello Keck (2019) asocia el burnout en México no con un problema que se traduce en deserción, sino con un problema de desmotivación en el ejercicio de su vocación.

Este estudio genera evidencias contundentes de que sí es posible poner la calidad ética-socioemocional de los docentes en juego como preocupación compartida y pública. También se pueden concebir los procesos formativos con enfoque ético-socioemocional, como generadores de aprendizajes y transformaciones que reconfiguran las prácticas escolares de maneras que son sustantivas y alineadas con el discurso de la presencia docente, como factor determinante en la vivencia y el aprendizaje escolar. Queda pendiente realizar análisis más profundos sobre la propuesta curricular que estructura el caso particular de SDSP, de modo que sea posible reconocer elementos puntuales que pueden favorecer el desarrollo de una mayor presencia en las y los participantes.

Referencias

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L. y Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Aziz dos Santos, C. (2019). La construcción de relaciones de confianza y su evaluación: Desafíos y oportunidades para el fortalecimiento de la educación pública en Chile. Nota Técnica N° 4. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/07/NT4_C.A._LA-CONSTRUCCION-DE-RELACIONES-DE-CONFIANZA-Y-SU-EVALUACION_30-07-19.pdf
- Ballet, K., Kelchtermans, G. y Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(2), 209–229. <https://doi.org/10.1080/13450600500467415>
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2011). New teacher's identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 6-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.003>
- Bernate, J. y Fonseca, I. (2022). Formación de la Corporeidad hacia un Desarrollo Integral (Corporate training towards integral development). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 43, 634–642. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88804>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico–narrativa en educación. Enfoque y metodología. La muralla.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En Passeggi, M.C. y Abrahao, M. H. (org.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo II. (pp. 79-109). Editoria da PUCRS.
- Britzman, D. P. (2003). *After-education: Anna Freud, Melanie Klein, and psychoanalytic histories of learning*. State University of New York Press.
- Britzman, D. P. (2009). *The very thought of education: Psychoanalysis and the impossible professions*. Suny.
- Bullough, R. V., Bullough, D. A. y Mayes, P. (2006). Getting in touch: dreaming, the emotions and the work of teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(2), 193-208. <http://dx.doi.org/10.1080/13450600500467399>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Free Press.
- Ensunchó, C. F. y Aguilar, G. E. (2022). La educación emocional: un nuevo paradigma. *Revista Digital Educación Y Territorios*, 1(2), 2–27. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/rdet/article/view/348085>
- Estola, E. y Elbaz-Luwisch, F. (2010). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 697-719. <https://doi.org/10.1080/0022027032000129523>
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. Teachers College Press.
- Goodson, I. (2007). All the lonely people: The struggle for private meaning and public purpose in education. *Critical Studies in Education*, 48(1), 131-148. <https://doi.org/10.1080/17508480601120954>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin, y Y. Lincoln, *Manual de investigación Cualitativa, Volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa* (V. Weinstabl, Trad., pp. 38-78). Gedisa.

- Hernández, G. y Mondragón, L. (2023). *Ser buen docente: Retos, posibilidades y perspectivas*. Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA).
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Intrator, S. M. y Kunzman, R. (2007). The person in the profession: Renewing teacher vitality through professional development. *The Education Forum*, 71, 16-32. DOI: 10.1080/00131720608984564
- Keck, C. S. (2016). Extreme teaching and the politics of teachers' working conditions at the peripheries of the Mexican education system. *Sinética*, 46, 1-15. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/998/99843455015/html/index.html>
- Keck, C. S. (2018). *Ser docente, ser persona: Once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional*. Ecosur/INED.
- Keck, C. S. (2019). La formación vocacional como vía emancipatoria: algunas experiencias incipientes y su relevancia para Iberoamérica. En Salazar, Ana Lilia, Restrepo, Alexander, Autor, Díaz, Andrea, Kornbluth, David L. y Díez, Enrique J., *Educación crítica y emancipación* (pp. 61-84). Ediciones Octaedro, S. L., CLACSO.
- Kemmis, S. (2012). Phronesis, Experience, and the Primacy of Praxis. En: Kinsella, Elizabeth Anne y Pitman, Allan (eds). *Phronesis as Professional Knowledge. Professional Practice and Education: A Diversity of Voices*, vol 1 (pp. 147-161). Sense Publishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-731-8_11
- Kinsella, E. A. y Pitman, A. (2012). Phronesis as Professional Knowledge: Implications for Professional Education and Practice. En *Phronesis as professional knowledge: Practical wisdom in the professions* (pp. 163-172). Sense Publishing. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-731-8_12
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 83-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>
- McChesney, K. y Aldridge, J. (2019). Weaving an interpretivist stance throughout mixed methods research. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(3), 225-238. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1590811>
- Meijer, P., Korthagen, F. y Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 297-308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.013>
- Moore, A. (2004). *The Good Teacher: Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*. Routledge Falmer.
- Moore, A. (2018). *The Affected Teacher: psychosocial perspectives on professional experience and policy resistance*. Routledge.
- Naranjo, C. (2011). *Sanar la civilización*. Ediciones La Llave.
- Noddings, N. (2003). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147-159. <https://doi.org/10.1080/03057640500146757>
- Palencia, J. C. (2024). El papel transformador de la educación emocional en el discurso pedagógico contemporáneo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 5460-5471. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10956

- Rodgers, C. y Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 265-287. <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- Rodríguez, J., y Alamilla, P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-24. <https://www.redalyc.org/journal/447/44758022017/html/>
- Roefs, E., Leeman Y., Oosterheert I. y Meijer, P. (2021). Teachers' Experiences of Presence in Their Daily Educational Practice. *Education Sciences*, 11(2), 48. <https://doi.org/10.3390/educsci11020048>
- Sfard, A. y Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>
- Solloway, S. (2000). Contemplative practitioners: Presence or the project of thinking gaze differently. *Encounter: Education for meaning and social justice*, 13(3), 30-42.
- Sorensen, L. C. y Ladd, H. F. (2020). The Hidden Costs of Teacher Turnover. *AERA Open*. <https://doi.org/10.1177/2332858420905812>
- Stenberg, K. y Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teacher's identities based on their practical theories. *Education Inquiry*, 11(3), 196-210. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A Poststructural Perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>