

**II CONGRESO
INTERNACIONAL DE
BUENAS PRÁCTICAS**
CON FOCO EN BIENESTAR
DOCENTE 2024



O E I





**II Congreso Internacional de Buenas
Prácticas con foco en Bienestar Docente
2024.**

Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación e Investigaciones
Pedagógicas (CPEIP).
Ministerio de Educación.

ISBN: 978- 956- 413- 084-2
Santiago, 2025.

Directora CPEIP: Lilia Concha Carreño
Director OEI: Javier Azócar Bizama

Equipo Responsable (CPEIP):

Juanita Medina Soto
Henry Mellado Quintana
Mauricio Nercellas Pérez

Equipo Colaborador (OEI):

Francisco Garate Vergara
Daniela Navarro Ortega

Diseño y diagramación:

Rita Galleguillos Zamora

Fotografías:

Adrián Alvear Marambio

Impreso en:

Grupo Donnebaum

El Ministerio de Educación prioriza la utilización de un lenguaje inclusivo y no sexista, resguardando el respeto y reconocimiento de las diversidades que componen las comunidades educativas y la sociedad en general. En este documento, para facilitar la lectura, se utilizan artículos y formas gramaticales masculinas —como “el estudiante”, “los docentes” o “el profesional”— con un sentido genérico. Esta elección no pretende invisibilizar identidades ni excluir a mujeres, diversidades ni disidencias de género. Todos los términos deben entenderse como referidos a todas las personas, sin distinción de género.



TABLA DE CONTENIDO

Bienestar docente, la experiencia vital de ejercer la docencia, directora CPEIP Lilia Concha Carreño.	8
Prólogo director OEI Javier Azócar Bizama	14
PRESENTACIÓN.....	18
I. ARTÍCULOS ACADÉMICOS Y SÍNTESIS SEMINARIOS.....	22
1.1 Políticas y desafíos de la formación inicial docente.....	24
1.1.1 Artículo académico: Competencias socioemocionales de los educadores: una clave para su bienestar subjetivo, Carmen Montecinos Sanhueza (Chile).	25
1.1.2 Artículo académico: Bienestar docente. Tensiones entre el ejercicio profesional y el rol de la formación inicial docente: una mirada a la educación emocional, Rocío Espinel Cuba (Perú).	38
1.1.3 Síntesis Seminario: Políticas y desafíos de la Formación inicial docente con una mirada de trayectoria profesional, Carmen Montecinos Sanhueza y Rocío Espinel Cuba.....	47
1.2 Bienestar docente.....	55
1.2.1 Artículo académico: Emociones, bienestar y educación ¿De afuera hacia adentro o de adentro hacia afuera? Juan Casassus Gutiérrez (Chile).	56
1.2.2 Artículo académico: Educación emocional, bienestar docente y salud mental, Rafael Bisquerra Alzina (España).	74
1.2.3 Síntesis Seminario: Bienestar docente y aprendizaje emocional, Juan Casassus Gutiérrez y Rafael Bisquerra Alzina.....	86
1.3 Aportes desde el liderazgo al trabajo colaborativo	96
1.3.1 Artículo académico: Bienestar educativo, organización del trabajo y transformación estructural: hacia una escuela que aprende, cuida y se transforma, Patricia Guerrero Morales.....	97
1.3.2 Artículo académico: La calidad del trabajo docente en América Latina. Notas sociológicas, Emilio Tenti Fanfani (Argentina)	113
1.3.3 Síntesis Seminario: Aportes desde el liderazgo educativo, Patricia Guerrero Morales y Emilio Tenti Fanfani.....	133
1.4 Trabajo colaborativo y desarrollo profesional continuo.....	140
1.4.1 Artículo académico: Red de experimentación pedagógica para el fortalecimiento de la educación pública. Diálogo y reflexión como claves para el desarrollo profesional docente. Proyecciones para la política pública en Chile, Pablo González Martínez (Chile).....	141
1.4.2 Artículo académico: Bienestar en el profesorado: de la experiencia subjetiva al cambio contextual, Helena Águeda Marujo.	153



1.4.3 Síntesis Seminario: La docencia apoya a la docencia: trabajo colaborativo para un aprendizaje profesional continuo y situado, Pablo González Martínez (Chile) y Helena Águeda Marujo (Portugal) . . .	165
II. PANELES	172
2.1 Panel 1: Desafíos del Bienestar Docente para formar en competencias e innovación pedagógica en el siglo XXI. Exponen: Emilio Tenti Fanfani, Patricia Guerrero Morales y Carmen Montecinos Sanhueza. Modera: Kathya Araujo Kakiuchi.	173
2.2 Panel 2: Salud y bienestar de la comunidad educativa. Exponen: Rafael Bisquerra Alzina y Helena Águeda Marujo. Modera: Teresa Ramírez Corvera.	182
2.3 Panel 3: Vinculación y articulación de redes de apoyo. Exponen: Juan Casassus, Rocío Espinel Cuba y Pablo González Martínez. Modera: Ruth Dini Valenzuela (directora de escuela de Arica).	191
2.4 Panel 4: Políticas y desafíos para el desarrollo profesional docente con foco en el bienestar docente. Exponen: Rodrigo Fuentealba Jara, José Francisco Pérez Quintero, Erika Castillo Barrientos y Francisco Gárate Vergara. Modera: Fabian Valdebenito González.	201
III. TALLERES	215
3.1 Taller Bienestar docente: herramientas para el autocuidado	217
3.2 Taller Escritura reflexiva y creativa para el bienestar	218
3.3 Taller Bienestar docente: un viaje hacia la felicidad	220
3.4 Taller Introducción al Diálogo	222
3.5 Taller Jugar, cuidar, enseñar: El poder del juego en el bienestar docente	223
3.6 Taller Dar vuelta a la sala de clases: Una experiencia con el Laboratorio de Aprendizaje.	225
3.7 Taller El valor y la fuerza de la prevención en convivencia educativa.	227
3.8 Taller Resolución de problemas y desarrollo emocional para construir experiencias con uso de robots pedagógicos.	229
IV. Galería de Fotos	230



BIENESTAR DOCENTE, LA EXPERIENCIA VITAL DE EJERCER LA DOCENCIA.



Lilia Concha Carreño

Directora del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica
CPEIP - Ministerio de Educación.

Lo que habla de una sociedad y de un país con mayor elocuencia, es la manera en que trata a su infancia y los modos en que concibe el derecho a la educación a lo largo de toda la vida, desde la educación parvularia a la educación de adultos. El desarrollo humano se va haciendo a la vida para sostener la construcción de un proyecto país y si hablamos de desarrollo

humano hablamos de educación, lo que exige pensar el rol docente y cómo este está íntimamente conectado a la relación que el Estado construye con sus profesores(as) y educadoras(es).

Así como en la pandemia, en todas las situaciones de emergencia o catástrofe la garantía del derecho a la educación descansa



sobre los hombros y el trabajo de profesores, profesoras y educadoras(es). En cuarentena enfrentaron el desafío de la educación en modalidad virtual, hicieron visitas domiciliarias, repartieron alimentos y material impreso en zonas de difícil acceso, llegaron a donde nadie más llega. Su capacidad de respuesta es una de las principales variables que explica la resiliencia que el sistema escolar chileno ha demostrado.

En este contexto adverso logramos contener el daño provocado por la larga cuarentena, este esfuerzo se vio reflejado con alzas en las mediciones nacionales escolares tanto en el año 2023 como en el 2024, lo que reitera la relevancia del factor docente en la generación de aprendizajes.

Los resultados SIMCE de primer ciclo básico han experimentado un asombroso repunte, los estudiantes de 4° básico obtuvieron puntajes sin precedentes en las evaluaciones de lectura y matemática reportados desde el año 2002. En el 2023 se produjo la mayor alza en la historia del SIMCE matemática, en el 2024 subió 5 puntos llegando a 264, así mismo en lectura, el puntaje promedio aumentó 6 puntos alcanzando 278. Es interesante observar que prácticamente todos los grupos socioeconómicos mejoraron, pero sobre todo es notorio y destacable que los estudiantes de niveles socioeconómicos bajo y medio bajo, aumentaron de 8 y 9 puntos en matemáticas; y 7 y 9 puntos en lectura respectivamente.

Esta es una excelente noticia, no obstante, debemos asumir también que los datos muestran un tremendo desafío para segundo ciclo básico y enseñanza media, vemos en estos niveles un estancamiento en la mejora de los resultados, así como la profundización de la brecha de género y la desigualdad en el acceso al saber escolar, expresado en deserción, ausentismo y el deterioro severo en el clima y la convivencia en las escuelas.

Todos afirmamos que la educación es fundamental, pero ¿es fundamental para qué?, la educación sirve, ¿y a quién sirve?, ¿qué queremos de ella?, ¿cuánto debiera transformarse la escuela y por consiguiente sus docentes y el propio sistema escolar?

Chile se encuentra en esta reflexión permanentemente, en ese marco se promulga la ley 20.903 en el segundo gobierno de Michelle Bachelet, gracias a eso Chile cuenta con un sistema de trayectoria docente en aula, una ruta que se define como meritocrática y profesionalizante, establece mecanismos de evaluación de desempeño, pone en valor los años de experiencia, garantiza la formación continua gratuita y explícita condiciones para el ejercicio docente. La ley 20.903 significó mejoras sustantivas en las condiciones laborales, un aumento en promedio del 30% del salario, la garantía de tiempo no lectivo establecido por contrato que al menos se ubica en un 35% y si hay una mayor concentración de alumnos prioritarios en primer ciclo, puede llegar al 40%.

El sistema también establece el derecho de un(a) profesor(a) novel a ser acompañado(a) por un profesor(a) mentor(a) en el primer o segundo año de su ejercicio profesional, así como el derecho



de los maestros(as) y educadoras(es) a recibir formación gratuita durante toda su vida laboral, sin embargo, a pesar de estos importantes avances, la promesa de hacer más atractiva la profesión docente no termina de cumplirse.

De hecho, a pesar de los avances antes señalados, tanto en Chile como en la mayoría de los países del mundo, nos enfrentamos a la problemática del déficit docente, el que ha sido relevado y estimado de forma regional por la UNESCO.

En el caso de Chile los datos muestran que el déficit de profesores(as) idóneos podría llegar a 26.000 y 6700 educadoras/es en los próximos años. Esto nos invita a reflexionar respecto al gran desafío que tenemos para garantizar dotación docente en número suficiente, distribuida equitativamente a lo largo de todo el territorio nacional y con adecuada formación y desempeño. La renuncia al sistema educativo de profesores(as) en ejercicio, el descenso de matrícula para estudiar pedagogía, son algunas de las variables que más influyen en el déficit proyectado. El problema tiende a agravarse en regiones y en ciertas asignaturas y niveles, no obstante, el problema es transversal a toda la trayectoria escolar y prácticamente a todo el currículum.

Hoy el primer lugar de las reivindicaciones docentes se asocia al agobio y al síndrome de burnout, esta es la denominación usada para un estado de agotamiento físico y emocional que resulta del estrés crónico en el lugar de trabajo, un fenómeno laboral reconocido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) que se caracteriza por una disarmonía constante entre las exigencias del trabajo y los recursos personales con los que un trabajador/a cuenta para poder abordarlas.

Este problema nos conmina de manera urgente a la acción, al diseño e implementación de políticas públicas que comprendan que la escuela es principalmente un espacio para convivir, y el convivir es algo más que simplemente estar juntos, es construir vínculos y pactos para tejer nuestras relaciones sobre la base de consensos conversados, ¿qué está permitido?, ¿qué no?, ¿cuáles son los límites en nuestro convivir? ¿quiénes y cómo los definimos?

Es en la interacción con otros que se desarrolla el lenguaje, el conocimiento matemático y científico, la experiencia artística o creativa, el desarrollo físico y las habilidades emocionales y sociales ¿dónde podría ocurrir la construcción de conocimiento sino fuera en la convivencia? Pensar la escuela es necesariamente pensar en las relaciones y vínculos que ocurren en ella, lo que nos invita a mirar cómo desde el Estado nos relacionamos con las escuelas y sus docentes.

Nuestra hipótesis es que concentrar los mayores esfuerzos en contextos de mayor vulnerabilidad, ahí donde más se necesita, así como la histórica focalización en primer ciclo básico, explican en parte la capacidad de recuperación que nuestro sistema ha demostrado. Esto se acompaña de variables docentes que es necesario estudiar, por ejemplo, la priorización curricular, la necesaria confianza que el sistema debió entregar a sus equipos docentes, lo que les concedió mayor flexibilidad y autonomía, se suma a que en el contexto de la emergencia se fomentó la



colaboración, el trabajo en equipo, las metodologías activas como el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), lo que impulsó una capacidad de respuesta virtuosa, más allá de lo esperado. En síntesis, **confianza, autonomía y colaboración, son 3 factores protectores que debemos fortalecer** en el trabajo profesional de maestros, maestras y educadoras(es).

Para diseñar políticas públicas pertinentes es necesario revisitar reflexivamente y de manera sistemática lo que hemos hecho y qué resultados hemos obtenido, por eso reunirnos a dialogar y socializar experiencias y conocimientos, incluso más allá de nuestras fronteras, no debe ser una práctica episódica, sino que un quehacer recurrente, hitos que trazan rutas que perduran, que nos permiten avanzar y al mismo tiempo mostrar la línea en el horizonte para seguir caminando. Nuestro empeño es poner en diálogo a expertos nacionales e internacionales, a la academia con el mundo docente, profesores(as), educadoras(es) del aula real, en una relación estrecha entre reflexión y acción, teoría y práctica, ahí está el objetivo estratégico de nuestro II Congreso Internacional de Buenas Prácticas con foco en Bienestar Docente.

En este espacio de reflexión generado en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP, nos encontramos con docentes de aula y directivos de todas las regiones de nuestro país, quienes fueron parte del Plan Nacional de Bienestar Docente, junto a ellos marcaron presencia y dinamizaron el debate los académicos de diferentes instituciones formadoras y expertos internacionales.

Aproximarse a las diversas realidades escolares, a las experiencias vinculadas a contextos de ruralidad, al cómo los maestros(as) viven los dolores de sus estudiantes cuando necesidades básicas como alimentación y vivienda no están resueltas, a la complejidad y oportunidad de la interculturalidad, a los requerimientos de pueblos originarios, al educar en lugares apartados, al desafío de la inclusión en la sala de clases con estudiantes con necesidades educativas especiales, todo esto y más, va configurando la compleja y desafiante experiencia vital del ser docente hoy.

La envergadura de la tarea es tan enorme como hermosa, **afirmamos que el desempeño docente no puede entenderse como un ejercicio individual y solitario, que la práctica de la colaboración es una condición imprescindible para abordar en toda su complejidad el desafío de enseñar y aprender. La cultura de la cooperación y el trabajo de equipo es un factor protector en la escuela, por lo tanto, necesario para el bienestar docente y de toda la comunidad educativa. Es nuestro deber fomentarlo, generar condiciones propicias para que no sea un milagro frágil y azaroso, sino un propósito promovido desde el Estado y sus políticas públicas.**

Nuestro congreso tributa a este objetivo, es un intento por sistematizar un saber que nos da marco teórico, además de las claves para la intervención concreta en las comunidades educativas y la evidencia práctica de sus resultados. Sabemos que los(as) profesores(as) deben sentirse seguros(as), valorados y respetados en su trabajo, no hay bienestar posible en la escuela sin esta condición, trabajar sobre esto es un imperativo.



En el CPEIP y en el MINEDUC nos anima la convicción de que ***“el país que cuida y apoya a sus docentes y educadoras(es) es un país que cuida a su infancia, que cuida a su pueblo”***, entendiendo que el “crecimiento” del país, el hacer más grande a Chile, se resume en promover su desarrollo humano.

“Derecho a la salud plena, al vigor y a la alegría». Lo cual se inicia con el derecho a la vivienda, al vestido, a la mejor alimentación y a la educación”.

La infancia servida abundante y hasta excesivamente por el Estado, debería ser la única forma de lujo —vale decir, de derroche— que una colectividad honesta se diera, para su propia honra y su propio goce. La infancia se merece cualquier privilegio”.

Gabriela Mistral





Director OEI Javier Azócar



El derecho a la educación, consagrado en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, constituye uno de los compromisos más significativos de la comunidad internacional. Su realización efectiva depende de múltiples factores, pero ninguno resulta tan decisivo como la capacidad de los sistemas educativos de sostener y fortalecer a quienes tienen en sus manos la tarea de enseñar. La profesión docente, reconocida como piedra angular de la educación, enfrenta hoy un panorama crítico. El Informe Mundial sobre el Personal Docente (UNESCO & Fundación SM, 2025) advierte que el mundo necesitará 44 millones

de profesores adicionales de aquí a 2030 para alcanzar la escolarización primaria y secundaria universal. A ello se suma un dato igualmente preocupante: cada vez más docentes abandonan la profesión en sus primeros años debido a condiciones laborales precarias, sobrecarga de tareas y falta de reconocimiento, mientras que el estatus social de la docencia se ve erosionado en distintos contextos. La consecuencia es una crisis de atracción y retención que amenaza directamente el cumplimiento del ODS 4.

Este escenario global ha puesto en el centro



de la agenda educativa una preocupación clave: el bienestar docente. La escasez de profesores, los bajos salarios, la sobrecarga laboral y la falta de apoyo socioemocional amenazan tanto la sostenibilidad de los sistemas educativos como la calidad de los aprendizajes. De allí la urgencia de construir políticas integrales que reconozcan el bienestar como condición habilitante del derecho a la educación y eje de la calidad educativa. En Iberoamérica, esta comprensión ha cobrado fuerza en los últimos años, al situar el bienestar como derecho profesional y componente del desarrollo humano, la participación y la justicia social. Como señala el Consejo Asesor de la OEI (2025), el futuro de la educación exige fortalecer las capacidades, la autonomía y la colaboración de quienes enseñan.

En América Latina y el Caribe, las tensiones que afectan al profesorado se expresan con especial intensidad. Pese a los avances en cobertura y profesionalización, persisten bajos salarios, burocratización del trabajo pedagógico, inestabilidad laboral, escaso apoyo socioemocional y un débil reconocimiento social, factores que erosionan la motivación y la permanencia en la profesión (UNESCO & Fundación SM, 2025). La Declaración Ministerial de Educación de Santiago 2024 marcó un hito regional al situar el bienestar docente como pilar de la transformación educativa, comprometiendo a los países a fortalecer la formación, la convivencia y la salud mental del profesorado. Este compromiso fue reafirmado al año siguiente en la Cumbre Mundial sobre Docentes, que convocó a los Estados a avanzar hacia políticas estructurales que garanticen condiciones laborales dignas, trayectorias claras y reconocimiento profesional. Concebido de manera integral, el bienestar docente se consolida así, como condición habilitante del derecho a la educación y fundamento de una enseñanza de calidad.

El renovado interés por el bienestar docente viene acompañado de una concepción más integral y sistémica de este. Tradicionalmente se lo entendió como una cuestión individual o emocional, centrada en la resiliencia personal. Hoy, en cambio, se consolida una comprensión más amplia que lo concibe como un fenómeno multidimensional y situado, en el que confluyen las dimensiones física, emocional, psicológica y social, estrechamente vinculadas con los entornos laborales, institucionales y culturales (Ryff, 2013; Keyes, 1998; Seligman, 2011). El bienestar físico alude a la salud, al descanso y a las condiciones materiales que hacen sostenible el trabajo; el bienestar emocional, a la posibilidad de construir vínculos significativos y contar con contención; el bienestar psicológico, al sentido de propósito, la autoeficacia y el reconocimiento profesional; y el bienestar social, al entramado de relaciones de apoyo y confianza que sostiene la vida institucional. Estas dimensiones no actúan de forma aislada: se entrelazan y retroalimentan en culturas escolares que pueden fortalecer o erosionar la satisfacción y la realización profesional. Estas perspectivas han comenzado también a permear las políticas públicas de la región, especialmente en países que han reconocido el bienestar como condición estructural del desarrollo educativo.

En esa dirección, Chile ha avanzado significativamente a través de la Política Nacional Docente, que incorpora explícitamente el bienestar y la salud mental del profesorado como pilares del



fortalecimiento de la profesión, junto con la formación y el desarrollo profesional. Este reconocimiento marca un avance sustantivo al situar el bienestar como una responsabilidad institucional y como condición estructural del derecho a enseñar y aprender en contextos saludables. En coherencia con ello, el Plan Nacional Docente promueve ambientes laborales sanos, propone reducir la sobrecarga administrativa y fomenta el autocuidado y el cuidado colectivo, en coordinación con otras instancias intersectoriales.

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) ha asumido un rol protagónico en todo este proceso. Un ejemplo de ello es el desarrollo —por segundo año consecutivo— del Plan de Formación y Acompañamiento para el Bienestar Socioemocional de los Equipos Educativos, implementado en alianza con universidades públicas. Esta iniciativa pionera integra la salud mental ocupacional, el aprendizaje socioemocional y la gestión institucional orientada al bienestar. Su metodología participativa ha permitido consolidar un enfoque innovador de política educativa centrado en el cuidado de quienes educan, articulando desarrollo personal, fortalecimiento profesional y transformación institucional.

En el marco iberoamericano, y con ello, en el contexto nacional, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) ha asumido un liderazgo sostenido al impulsar estrategias de cooperación regional que integran el bienestar, la formación y el liderazgo docente desde una perspectiva de desarrollo humano. Desde hace más de seis décadas, la OEI ha acompañado los esfuerzos de los países iberoamericanos por fortalecer la profesión docente como motor de equidad y desarrollo, consolidándose como un referente en materia de cooperación educativa. Entre sus acciones más significativas destacan los programas de acompañamiento pedagógico y desarrollo profesional, que fortalecen las competencias socioemocionales y la reflexión sobre la práctica; la creación de redes iberoamericanas de liderazgo escolar orientadas a promover comunidades profesionales de aprendizaje; y la implementación de espacios formativos en bienestar socioemocional y autocuidado docente, desarrollados junto a ministerios de educación y organismos nacionales de formación. A ello se suma el Programa Iberoamericano de Educación en Derechos Humanos, Democracia e Igualdad, que fomenta una cultura de convivencia, equidad y participación en los centros educativos.

Estas iniciativas reflejan una apuesta estratégica por cuidar a quienes enseñan, entendiendo que el bienestar y el desarrollo docente son pilares esenciales para la transformación educativa y para la construcción de sistemas más humanos, justos y resilientes en toda Iberoamérica. En un contexto de transformaciones aceleradas, la OEI asume con convicción el desafío de promover políticas educativas que sitúen el bienestar y la valoración docente en el centro del debate público y de la acción estatal. Su compromiso es seguir articulando esfuerzos entre diversos actores para que la profesión docente reciba el reconocimiento, la formación y las condiciones que merece. Porque cuidar a quienes enseñan no es solo una obligación ética, es la condición indispensable para garantizar una educación de calidad y para sostener el derecho a aprender de millones de niñas, niños y jóvenes de nuestra región.



En coherencia con esta labor, la OEI ha acompañado diversas iniciativas orientadas a fortalecer el bienestar y la valoración docente. En esta línea se enmarca el Congreso Internacional de Buenas Prácticas con foco en Bienestar Docente, realizado en noviembre de 2024. Este congreso, en su segunda edición, da continuidad al primer encuentro desarrollado en 2023, reuniendo a autoridades, especialistas y docentes de distintos países de Iberoamérica, consolidando un espacio plural de diálogo y aprendizaje sobre los desafíos y avances en materia de bienestar y salud mental del profesorado. A través de paneles, seminarios y actividades participativas, el último congreso promovió la reflexión en torno a la integración del bienestar y las competencias socioemocionales en la formación y el desarrollo profesional docente, destacando la importancia de la innovación pedagógica, el liderazgo educativo y la colaboración entre pares como factores claves para una docencia más sostenible y humana.

Referencias

Keyes, C. L. M. (1998). *Social well-being*. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140. <https://doi.org/10.2307/2787065>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Consejo Asesor (2025). *Hacia una nueva educación: Ideas fuerza para guiar la transformación*. OEI.

Ryff, C. D. (2013). *Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia*. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.

UNESCO & Fundación SM (2025). *Informe mundial sobre el personal docente: Afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. París: UNESCO.

UNESCO & OEI (2025). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025. Edición regional América Latina: Liderar para la democracia*. UNESCO.



Presentación

El II Congreso Internacional de Buenas Prácticas con foco en Bienestar Docente, organizado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI Chile), realizado los días 27 y 28 de noviembre de 2024, constituyó un espacio privilegiado para la reflexión, el diálogo y el intercambio de experiencias en torno a un eje fundamental para la profesión: el bienestar de las y los docentes como condición indispensable para fortalecer la educación de calidad en nuestro país, que reunió a más de 500 docentes, educadores, académicos y especialistas en educación.

La presente publicación reúne artículos académicos, seminarios, paneles y talleres desarrollados durante el II Congreso, con el propósito de preservar la memoria de este encuentro, difundir buenas prácticas y contribuir a la construcción colectiva de una mirada integral y compartida sobre el desarrollo profesional docente con foco en bienestar docente.

En línea con lo anterior, el texto busca sistematizar y poner a disposición de la comunidad educativa y académica, los aprendizajes y reflexiones que surgieron en el marco de esta iniciativa, avanzando hacia políticas, prácticas y culturas educativas que valoren el bienestar como un componente estructural de la tarea educativa de nuestro país.

El II Congreso fue concebido como un encuentro abierto y plural, que buscó conocer, reflexionar y dialogar sobre diferentes posturas o miradas sobre la temática, tanto en el ámbito nacional como internacional; las diferentes actividades propuestas permitieron el diálogo entre profesionales de la educación, líderes intermedios y profesionales de instituciones formadoras.

La ceremonia inaugural estuvo encabezada por el Ministro de Educación, Sr. Nicolás Cataldo, y el director nacional de la OEI Chile, Sr. Javier Azócar. Ambos dieron la bienvenida a las y los participantes que llegaron desde las diferentes regiones de nuestro país y a las expertas y expertos nacionales e internacionales, quienes presentaron sus perspectivas y aportaron a la reflexión sobre el tema. La subsecretaria de Educación Sra. Alejandra Arratia, la directora del CPEIP, Sra. Lilia Concha Carreño y la subsecretaria de Educación Parvularia, Sra. Claudia Lagos, estuvieron al inicio de esta gran aventura educativa.

La participación artística de niñas y niños estuvo a cargo de la Academia de Formación Musical de Santiago quienes dieron realce a la Ceremonia Inaugural. Esta Academia, nace el año 2014. Actualmente la orquesta cuenta con alrededor de 150 estudiantes entre 7 y 18 años de colegios municipales, quienes



ingresan al proyecto sin ningún tipo de selección.

El primer día inició con un panel a cargo de destacados investigadores/as y académicos/as internacionales y nacionales.

Durante los dos días de nuestro congreso se realizaron cuatro paneles, los que ofrecieron un espacio de diálogo profesional enriquecido por las diferentes miradas de los panelistas: Estos seminarios fueron:

- Desafíos del bienestar docente para formar en competencias e innovación pedagógica en el siglo XXI;
- Salud y bienestar de la comunidad educativa;
- Vinculación y articulación de redes de apoyo;
- Políticas y desafíos para la Formación Inicial Docente con una mirada de trayectoria profesional.

Posteriormente se desarrollaron seminarios temáticos que abordaron la colaboración entre docentes, como herramienta de aprendizaje profesional, el bienestar como tensión entre el ejercicio profesional y la formación inicial, los aportes del liderazgo al trabajo colaborativo y el vínculo entre bienestar y aprendizaje emocional.

Los seminarios realizados, abordaron distintas perspectivas en torno al bienestar y la profesión docente. Estos fueron:

- “Aportes desde el liderazgo al trabajo colaborativo”
- “Bienestar docente y aprendizaje emocional”
- “La docencia apoya a la docencia”
- “Reflexiones en torno a políticas y desafíos para la Formación Inicial Docente (FID)”.

Cada uno de estos espacios ofreció instancias de análisis y discusión que enriquecieron las miradas sobre cómo avanzar hacia comunidades educativas más colaborativas, sostenibles y orientadas al bienestar integral de las y los docentes.

La jornada culminó con un panel orientado a la relación entre salud y bienestar en la comunidad educativa, con el objetivo de poner en diálogo la mirada pedagógica con la dimensión socioemocional.

El segundo día comenzó con un panel dedicado a la vinculación y articulación de redes de apoyo, subrayando la importancia de generar entornos sostenidos de acompañamientos a la labor docente. Posteriormente, se llevaron a cabo talleres prácticos formativos, que ofrecieron experiencias diversas: desde escritura reflexiva y creativa hasta el uso del juego y la robótica como herramientas para promover



el bienestar, pasando por estrategias de autocuidado, prevención en salud mental y habilidades de liderazgo para enfrentar situaciones de riesgo. Estos espacios buscaban entregar a los participantes metodologías concretas, transferibles a sus propios contextos laborales, y al mismo tiempo favorecer la interacción, la colaboración y el aprendizaje situado.

La riqueza del II Congreso se expresó en los talleres lúdicos y prácticos, que invitaron a las y los participantes a explorar experiencias situadas de trabajo colaborativo, autocuidado docente, desarrollo socioemocional y construcción de comunidades de aprendizaje profesional.

Los talleres desarrollados fueron los siguientes:

- Bienestar docente: herramientas para el autocuidado
- Escritura reflexiva y creativa para el bienestar
- Bienestar docente: un viaje hacia la felicidad
- Introducción al Diálogo
- Jugar, cuidar, enseñar: El poder del juego en el bienestar docente
- Dar vuelta a la sala de clases: Una experiencia con el Laboratorio de Aprendizaje
- El valor y la fuerza de la prevención en convivencia educativa
- Resolución de problemas y desarrollo emocional para construir experiencias con uso de robots pedagógicos

La metodología utilizada en el Congreso se diseñó para favorecer la reflexión crítica y el aprendizaje experiencial. Los paneles ofrecieron marcos conceptuales y analíticos; los seminarios permitieron un intercambio más focalizado en grupos reducidos y los talleres abrieron la posibilidad de experimentar y aplicar herramientas concretas en primera persona. Esta diversidad metodológica garantizó que el bienestar docente no fuera tratado únicamente como un concepto teórico, sino como una práctica que puede y debe vivirse en los espacios educativos.

El foco transversal del Congreso fue el Bienestar Docente, entendido como una condición indispensable tanto para la valoración de la profesión como para el fortalecimiento de los aprendizajes en las comunidades educativas. El bienestar se concibió como la construcción de entornos laborales saludables y protectores, capaces de promover la colaboración, el reconocimiento mutuo, el respeto a la diversidad y el fortalecimiento de la autoeficacia profesional. Esta mirada se enlaza directamente con el Plan Nacional Docente (CPEIP-MINEDUC 2024), que incluye el bienestar como uno de sus tres ejes estratégicos, reconociendo que la calidad de la enseñanza está estrechamente vinculada a las condiciones laborales, emocionales y sociales de quienes ejercen la docencia.



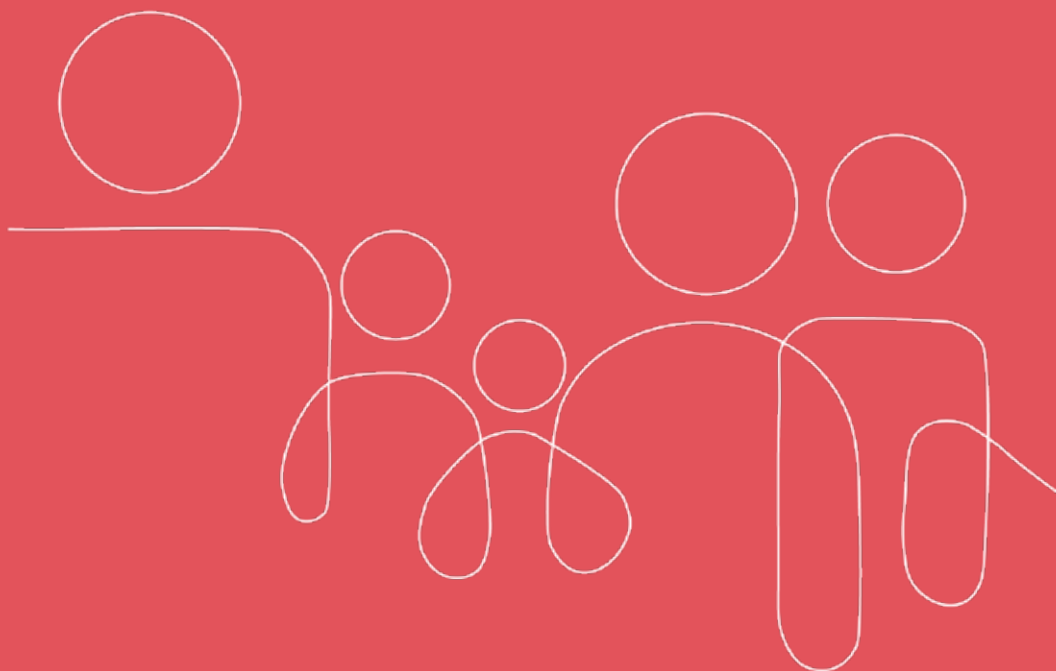
El II Congreso Internacional de Buenas Prácticas con foco en Bienestar Docente, fue cerrado por las palabras de la Directora del Centro, Sra. Lilia Concha Carreño, quien en primera instancia reconoce el trabajo realizado por profesionales de OEI y del CPEIP para el éxito de este congreso. Posteriormente releva la importancia del ejercicio docente y la forma en que se habita la profesión. Pensar la escuela, indica, es construir vínculos, aprender a convivir, es pensar las relaciones basadas en consensos dialogados.

Finalizamos este importante encuentro, con la presentación de un cuadro de Sambo Caporal, baile religioso propio del norte, más específicamente de la fiesta anual de La Tirana, del grupo de danza Raíces de América. Agrupación barnecheína perteneciente a la UNCAF (Unión Comunal de Agrupaciones Folclóricas) que se funda el 30 de octubre del 2005.

I. Artículos académicos y síntesis seminarios

Este capítulo reúne la sistematización de los seminarios desarrollados en el marco del Congreso, coordinados por distintas áreas del CPEIP. Cada apartado aborda una de las cuatro líneas temáticas trabajadas: políticas y desafíos de la formación inicial docente; bienestar docente; aportes desde el liderazgo al trabajo colaborativo; y trabajo colaborativo y desarrollo profesional continuo.

A estos contenidos se suman textos académicos elaborados por expertos y expertas que participaron en el congreso, los cuales profundizan y complementan cada línea temática desde una perspectiva investigativa y formativa.





1.1 Políticas y desafíos de la formación inicial docente

Este apartado aborda los principales desafíos de la formación inicial docente en torno al bienestar y desarrollo socioemocional del profesorado. Reúne dos textos académicos de Carmen Montecinos Sanhueza y Rocío Espinel Cuba, que profundizan en las dimensiones psicológicas, emocionales y pedagógicas del bienestar docente en su vínculo con la formación inicial. Se presenta además la sistematización del seminario "Bienestar docente: tensiones entre el ejercicio profesional y el rol de la formación inicial docente", coordinado por el Área de Formación Inicial Docente, cuyo coordinador es Christian Libeer Brouckaert y con participación de ambas expertas:

Carmen Montecinos Sanhueza, es psicóloga y académica chilena, es Ph.D. en Psicología Educacional y profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Dirige el Centro Líderes Educativos PUCV y es investigadora principal del CIAE de la Universidad de Chile, con una reconocida trayectoria en liderazgo escolar, formación docente y equidad educativa.

Rocío Espinel Cuba, es educadora peruana y directora de Asuntos Estudiantiles de la Pontificia Universidad Católica del Perú, es Máster en Educación Emocional y Bienestar por la RIEEB de Barcelona y cuenta con amplia experiencia en docencia, gestión educativa y formación en educación emocional.



1.1.1 Artículo académico:

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS EDUCADORES: UNA CLAVE PARA SU BIENESTAR SUBJETIVO

Carmen Montecinos Sanhueza (Chile).



La docencia presenta importantes demandas socioemocionales a las y los educadores. Tanto para su bienestar personal como para su trabajo pedagógico con estudiantes es clave que el profesorado cuente con los recursos personales y profesionales para afrontar dichas demandas. Las competencias socioemocionales (CSE) son un recurso que les permite abordar los desafíos que implica la creación de un ambiente de aula que promueva el bienestar y los aprendizajes de los estudiantes, caracterizado por relaciones positivas que previenen el malestar docente y promueven el desarrollo social y emocional. Los y las docentes son actores centrales en la socialización de los niños, niñas y jóvenes, y sirven como modelos y guías en su desarrollo (Denham et al., 2007).

En este artículo se abordan las condiciones organizacionales y las competencias y conocimientos que requieren desarrollar las y los educadores para crear un clima de aula propicio para el aprendizaje. Esta tarea es una de



las expectativas que se abordan en el Marco para la Buena Enseñanza. El Estándar 6 del Dominio B señala que un/a docente:

Promueve el desarrollo personal y social de sus estudiantes, favoreciendo su bienestar y fomentando competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, vida democrática, cuidado por el medio ambiente y valoración por la diversidad. (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021, p. 17)

El resto de este artículo se organiza en seis secciones. Primero se reseñan brevemente las CSE que se espera que los educadores desarrollen en los y las estudiantes. En las siguientes cuatro secciones se subraya que esta tarea se favorece en una cultura escolar de cuidado del bienestar de los integrantes de la comunidad educativa. El liderazgo escolar se destaca como promotor de una cultura escolar que potencia las CSE de las y los educadores y también de sus estudiantes. Luego, se describen las competencias y conocimientos profesionales necesarios para impartir una enseñanza que promueva el desarrollo socioemocional de los niños, niñas y adolescentes como un eje transversal del currículo escolar. Después se explica el modelo de aula prosocial propuesto por Jennings y Greenberg (2009), que establece las relaciones entre el bienestar docente, competencias socioemocionales, la gestión del aula y los resultados educativos. Para finalizar se sugiere que el desarrollo de las CSE del equipo profesional y de los asistentes de la educación se aborde desde el plan de formación local que diseñan los centros educativos, subrayando la importancia de involucrar a todos los estamentos en acciones que fomenten el compromiso de crear condiciones organizacionales para el bienestar de toda la comunidad educativa.

MARCO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES

El aprendizaje socioemocional se define como:

el proceso mediante el cual los niños y adultos adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten lograr el autoconocimiento, comprender y autorregular las emociones y su expresión, motivarse para establecer y alcanzar objetivos positivos, empatizar con los demás, construir y mantener relaciones positivas, tomar responsablemente sus decisiones y manejar de manera efectiva situaciones desafiantes. (Ministerio de Educación [Mineduc], s.f., p. 4)

Estudiantes con competencias socioemocionales bien desarrolladas logran establecer metas, se involucran en menos conductas disruptivas o de riesgo, tienen comunicaciones constructivas con sus pares y resuelven conflictos cuando estos surgen. El Collaborative for Academic and Social and Emotional Learning (CASEL, 2020) identifica las siguientes áreas de competencias que se deben enseñar en los centros educativos para promover el desarrollo integral de los y las estudiantes.



Conciencia de sí mismo. Los estudiantes pueden evaluar con precisión sus sentimientos, intereses, valores y fortalezas, manteniendo un sentido bien fundamentado de autoeficacia.

Autocontrol. Los estudiantes pueden expresar sus emociones apropiadamente y también poder regularlas para manejar el estrés, controlar impulsos y perseverar cuando enfrentan desafíos. Saben cómo establecer y monitorear el progreso hacia metas personales y académicas.

Conciencia social. Los estudiantes pueden tomar la perspectiva de otras personas y empatizar con ellas, reconocer y apreciar las similitudes y diferencias individuales y grupales.

Habilidades interpersonales. Los estudiantes pueden establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes basadas en la cooperación, en prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales y pedir ayuda cuando sea necesario.

Responsabilidad al tomar decisiones. Los estudiantes pueden tomar decisiones en situaciones académicas y sociales considerando estándares éticos, con atención a temas de seguridad y normas sociales, respeto por los demás y analizando posibles consecuencias de diversas acciones. A través de sus decisiones buscan contribuir al bienestar de su comunidad escolar y su entorno

Mentalidad de crecimiento. Los estudiantes enfrentan situaciones académicas y sociales con una mentalidad de crecimiento. Es decir, presentan la creencia de que a través del esfuerzo y el estudio pueden adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para desempeñar con éxito las tareas académicas. Esta mentalidad contrasta con una mentalidad fija asociada a la creencia de que las personas son 'buenas' o 'malas' en algunas áreas académicas y el desempeño es independiente del esfuerzo que pongan al estudiar. Las mentalidades fijas y de crecimiento afectan profundamente la forma en que ellos y ellas responden al fracaso:

- Las personas con una mentalidad fija ven el fracaso como resultado de su falta de capacidad.
- Las personas con una mentalidad de crecimiento ven el fracaso como una oportunidad de ampliar sus capacidades y trabajar más duro y de forma más inteligente.
- Las personas con una mentalidad fija desean parecer inteligentes porque creen que no hacerlo revela una debilidad.
- Las personas con una mentalidad de crecimiento están mucho menos preocupadas acerca de cómo se percibe su inteligencia porque creen que el conocimiento y las capacidades se pueden mejorar mediante el esfuerzo.
- Las personas con una mentalidad fija no quieren parecer poco inteligentes.
- Las personas con mentalidad de crecimiento buscan superar los desafíos.
- En comparación con personas con mentalidad de crecimiento, las personas con una mentalidad fija son menos persistentes cuando se enfrentan a una tarea que es más desafiante.



LIDERAZGO ESCOLAR COMO PROMOTOR DEL DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

La labor docente se caracteriza por altas demandas. Entre estas, la cantidad de trabajo y la falta de tiempo para responder a todo, el comportamiento disruptivo de los estudiantes, la presión por los resultados en pruebas estandarizadas, el exceso de trabajo administrativo y el descenso en la valoración social de la profesión docente, entre otros. En el Manual bienestar y salud laboral de los equipos educativos (Mineduc, 2023) se identifican los siguientes cuatro factores de riesgos psicosociales que más afectan el bienestar de las y los trabajadores de la educación: 1) las exigencias psicológicas; 2) el apoyo social en la comunidad educativa; 3) la calidad o estilo de liderazgo; y 4) la conciliación de las preocupaciones laborales con las responsabilidades familiares u otras.

Respecto del liderazgo como factor de riesgo en el manual se señala:

Hace referencia a la definición de los roles y funciones de manera precisa y clara, así como también a las habilidades de gestión de los equipos directivos: la ecuanimidad, la planificación, las relaciones respetuosas y la capacidad de construir buenas y mejores relaciones entre grupos de la misma tarea. Esta Dimensión tiene que ver con lo que se ha llamado “justicia organizacional” que refiere a que las y los trabajadores sienten que reciben un trato respetuoso, que se les evalúa de forma clara y ajustada a su desempeño y sin preferencias. (Mineduc, 2023, p.10).

Cornejo (2009) reportó que las condiciones psicosociales del trabajo de los docentes de educación secundaria de Santiago destacan por los elevados niveles de demanda laboral percibidos, los cuales repercuten negativamente en su bienestar psicológico y en su salud. La percepción de sobredemanda, sin embargo, tiende a ser más baja cuando estos sienten que la Dirección apoya su trabajo y cuando perciben que tienen más autonomía en su desempeño laboral. Además, el estudio muestra que el bienestar y la salud del profesorado se benefician cuando logran otorgarle un propósito moral trascendente y un sentido no instrumental al trabajo educativo. Un estudio más reciente desarrollado por la Agencia de Calidad de la Educación (2022) muestra que existe una correlación positiva entre el liderazgo del director o directora, el bienestar subjetivo y la satisfacción laboral del equipo docente. A mayor satisfacción con el liderazgo directivo menor probabilidad de que los docentes reportan burnout o malestar socioemocional. Estos antecedentes revelan la importancia que tiene la dirección escolar como generador de condiciones organizacionales para el bienestar docente.

Liderazgo escolar positivo

El liderazgo escolar positivo es un enfoque que promueve el bienestar de los educadores al favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales y relaciones positivas en las comunidades educativas, con el propósito compartido de apoyar la trayectoria educativa de cada estudiante. Este enfoque de



liderazgo se define por la capacidad para crear un trabajo significativo, fomentar una ética laboral trascendente y construir una comunidad educativa sustentada en el propósito moral del educador (Murphy & Louis, 2018; Louis, 2019).

Cortez (2020) resume nueve principios rectores del liderazgo positivo, según la propuesta de Murphy y Louis (2018):

1. Se basa en los recursos presentes en el centro escolar: se centra en reconocer y favorecer constantemente las capacidades, habilidades y aptitudes que aportan los distintos integrantes de la comunidad.
2. Se centra en valores: articula de manera clara y consistente aquellos que son la base de una comunidad educativa comprometida con el desarrollo humano.
3. Se basa en comportamientos virtuosos: modelando consistentemente decisiones, acciones y comportamientos basados en los valores definidos por la comunidad educativa.
4. Es trascendente: genera una visión compartida que impulsa a toda la comunidad a comprometerse con el bien común.
5. Promueve relaciones de interdependencia positiva: a través del desarrollo de equipos motivados y capaces para ir más allá de los requisitos mínimos de su trabajo y apoyarse mutuamente.
6. Se centra tanto en los medios, como en el fin: reconociendo la importancia de las tareas diarias del liderazgo escolar como base para una cultura escolar positiva.
7. Se basa en el crecimiento: enfatiza la importancia del crecimiento y el desarrollo personal de todos los miembros del centro educativo.
8. Autenticidad: actúa con transparencia y comportamiento autorregulado, considerando el bien común e individual.
9. Enfatiza el servicio: se centra en las funciones del liderazgo para conservar y enriquecer la humanidad de todos quienes sirven el centro educativo y trabajan en el centro escolar.



COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES DE LOS/AS DOCENTES

El liderazgo positivo, junto con las oportunidades para el aprendizaje profesional, pone foco en fortalecer las competencias sociales y emocionales de los/as docentes. Las características de profesores social y emocionalmente competentes incluyen:

Conciencia de sí mismo. Los y las docentes están mejor preparados para enseñar e interactuar con los estudiantes cuando están conscientes de sus propias creencias, valores, motivaciones, emociones, factores estresantes, fortalezas y debilidades (Yoder, 2021). Reflexionar acerca de estos aspectos les ayuda a comprender cómo sus experiencias y valores son similares o diferentes a los de sus estudiantes y cómo estos pueden influir en las expectativas y suposiciones de los educadores sobre ellos. La conciencia de sí mismo se expresa cuando un(a) docente:

- Reconoce sus emociones y patrones emocionales.
- Genera y usa las emociones para motivar el aprendizaje en sí mismo y en sus estudiantes.
- Identifica sus fortalezas y debilidades al enfrentar una tarea.

Conciencia social. Los y las docentes con conciencia social intentan comprender cómo su comportamiento influye en los pensamientos y sentimientos de los demás. Advierten cómo ciertas prácticas institucionales pueden generar o reproducir inequidades en las oportunidades de aprendizaje que tienen estudiantes de distintos grupos, sin culpar a estos y/o sus familias por supuestos déficits. Además, los educadores con conciencia social entienden que estas desigualdades sistémicas pueden influir consciente o inconscientemente en las interacciones interpersonales de sus estudiantes y las propias a través de sesgos y microagresiones (Yoder, 2021). La conciencia social se expresa cuando un(a) docente:

- Contempla los efectos de sus emociones en los estudiantes.
- Identifica y entiende las emociones de los demás.
- Reconoce y resuelve conflictos.
- Visualiza las perspectivas de otros grupos sociales/culturales para planificar sus clases con un enfoque inclusivo.
- Establece relaciones positivas con familias inmigrantes.

Regulación de las emociones. La regulación de sus emociones y la gestión de sus relaciones son centrales para cumplir con las complejas exigencias sociales y emocionales de la profesión docente. Chang y Taxer (2020) revisaron diversas investigaciones acerca de las estrategias de regulación emocional que pueden utilizar los y las profesoras en el aula. Entre ellas se encuentra la resolución de



problemas, la revalorización cognitiva, el apoyo social, la evitación, la supresión y la rumiación. Esos autores señalan que las investigaciones con profesores han mostrado que la resolución de problemas y la reevaluación cognitiva (resignificar un evento para cambiar su efecto emocional) se asocian con un mayor bienestar. Por ejemplo, frente a un estudiante que no quiere cooperar en el desarrollo de una actividad de aprendizaje, en vez de molestarse con él o con ella, utilizar la reevaluación cognitiva permite asumir la perspectiva del estudiante y preguntar ¿por qué no valora la actividad?, ¿qué le interesa?

En contraste, los y las docentes que declaran ocultar frecuentemente sus emociones tienen un menor bienestar. Los y las estudiantes perciben las emociones negativas de su profesor, incluso cuando este intenta no expresarlas. Para regular sus emociones deben identificar los factores que gatillan aquellas de carácter negativo, de modo de evitar esas situaciones y/o tener preparadas estrategias para retomar la calma o replantear cómo interpretar la situación.

La regulación de las emociones se expresa cuando un(a) docente:

- Establece límites con firmeza, pero con respeto.
- Puede lidiar con la ambigüedad.
- Sabe cómo reducir el impacto del estrés en su bienestar.

Habilidades interpersonales. Las habilidades interpersonales se refieren a la capacidad de los educadores para desarrollar relaciones positivas, que validan y afirman las identidades de sus estudiantes y sus familias, así como de sus colegas y docentes directivos. La gestión de las relaciones incluye habilidades relacionadas con la comunicación, la capacidad de darse cuenta de que un estudiante necesita ayuda y ofrecer el apoyo adecuado, la gestión de conflictos, la negociación y el establecimiento de límites.

CONOCIMIENTOS PROFESIONALES ESENCIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Jennings et al. (2020) resaltan la importancia de preparar a los y las docentes para enseñar eficazmente las competencias socioemocionales a sus estudiantes. Un programa de desarrollo profesional implica abordar: conocimiento pedagógico del contenido, conocimientos acerca del contexto educativo, del estudiantado y de las metas de aprendizaje del currículo escolar.

Conocimiento pedagógico del contenido. Este se ha definido como la combinación de contenido y pedagogía en una comprensión de cómo determinados temas, problemas o cuestiones se organizan, representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades del estudiantado (Shulman, 1987, citado



en Jennings et al., 2020). Los y las docentes requieren comprender en profundidad las competencias socioemocionales y cómo propiciar su aprendizaje. Esta comprensión les permite incorporar actividades que modelan las CSE y ayudan a los estudiantes a practicarlas. Por ejemplo, si se espera que estos aprendan a gestionar conflictos utilizando técnicas de resolución de problemas en lugar de la agresión, el o la profesora necesita usar dichas técnicas para abordar a estudiantes disruptivos, modelar su uso y reflexionar junto con el grupo acerca de cómo estas apoyaron la resolución de la situación. Al emplear estrategias de aprendizaje colaborativo en grupos estructurados, por ejemplo, los docentes hacen explícitas a sus estudiantes las habilidades interpersonales que permiten una colaboración eficaz.

Si bien el desarrollo de las CSE se puede abordar con un currículo específico, CASEL recomienda tres aproximaciones que implican rutinas y rituales diarios cuya implementación requiere formación mínima para las y los educadores:

- Dar la bienvenida a los estudiantes, tomando los primeros minutos de la clase con mensajes que generen sentido de pertenencia y comunicando que se valora que estén presentes.
- Actividades de relajación, mindfulness o juegos durante la transición de entre actividades en una clase o entre clases.
- Cierre de la clase pidiendo a los estudiantes que compartan lo que aprendieron en esa sesión, qué les gustaría seguir profundizando o cómo pueden utilizar ese aprendizaje, motivando su involucramiento con las actividades de este tipo.

Conocimiento de los y las estudiantes. Los y las docentes necesitan conocer bien a sus estudiantes y comprender qué actividades son apropiadas según la etapa del desarrollo en que se encuentran (ver Estándar 1 del Marco para la Buena Enseñanza). Los profesores necesitan conocer la cultura de las familias en la que crecen y se desarrollan los y las estudiantes porque distintos grupos pueden tener normas y expectativas diferentes respecto de cuáles son interacciones sociales apropiadas e inapropiadas. Los profesores necesitan comprender cómo los factores de riesgo y de resiliencia pueden afectar el desarrollo de determinados comportamientos sociales y emocionales, y saber cómo fortalecer aquellos factores del aula que promueven la resiliencia. Las experiencias traumáticas que pueden vivir los estudiantes en sus hogares pueden generar la desregulación emocional y los docentes los pueden apoyar mejor si conocen la 'mochila emocional' que traen a las aulas escolares (Chávez, 2022).

Conocimiento de los contextos educativos. Los y las profesoras comprenden las dinámicas del aula respecto de relaciones de poder que generan inequidades entre grupos de estudiantes. Por ejemplo, las conductas docentes pueden reforzar o interrumpir sesgos de género, la discriminación con base en identidades de género o estatus socioeconómico (ver Estándar 5 del Marco para la Buena Enseñanza).

Conocimiento de las metas de aprendizaje en el currículo académico. La enseñanza de las competencias



socioemocionales se potencia cuando estas se asocian con metas de aprendizaje en los distintos sectores del currículo escolar. Esto implica comprender cómo las metas de aprendizaje en las asignaturas pueden apoyar el desarrollo de conductas prosociales. Por ejemplo, mientras aprenden a leer, los y las estudiantes de educación básica pueden identificar áreas de crecimiento y estrategias a utilizar como aprendices para mejorar su comprensión lectora (por ejemplo, autorregulación, reconocer sus fortalezas y debilidades al enfrentar una tarea, etc.) (Melnick & Martínez, 2019).

MODELO DEL AULA PROSOCIAL

- Jennings y Greenberg (2009) han propuesto el modelo de aula prosocial que establece relaciones entre la seguridad emocional, el bienestar de los y las docentes, el clima emocional del aula y los resultados académicos y de comportamiento del estudiantado (Figura 1). El modelo establece las siguientes relaciones, las que han sido ratificadas por diversos estudios. Docentes con buenas competencias socioemocionales:
 - Despliegan afecto positivo y reportan mayor satisfacción laboral.
 - Cuentan con más recursos para abordar conductas que pueden ser desafiantes a través de respuestas respetuosas.
 - Logran una mejor organización y gestión del aula, propiciando ambientes conducentes al aprendizaje.
 - Modelan cómo gestionar la frustración, la autorregulación de las emociones, mantenerse enfocados en la tarea cuando existan distracciones y cambiar estrategias cuando se enfrenta un problema.
 - Hay menor incidencia de conflictos profesor-estudiantes.
 - Los y las estudiantes que tienen buenas relaciones con sus profesores, muestran mejor ajuste a las normas sociales y mejores resultados académicos.
 - Los y las estudiantes desarrollan CSE a través de sus interacciones con docentes y compañeros.



Figura 1
Modelo del aula prosocial



Nota. Jennings y Greenberg, 2009, p. 494.

CONCLUSIONES

En sus interacciones con estudiantes, las y los docentes toman continuamente decisiones. Estas tienen consecuencias importantes para el aprendizaje de sus estudiantes (por ejemplo, si entrega apoyos y andamios para abordar metas desafiantes versus si propone metas que demuestran bajas expectativas respecto de lo que ellos pueden lograr). A medida que las y los docentes deciden, identifican problemas y crean múltiples soluciones para resolverlos; analizan y priorizan distintos aspectos a nivel de los estudiantes individuales, subgrupos y el grupo curso; y reflexionan sobre sus decisiones, atendiendo a cómo estas les afectan a ellos mismos, a sus estudiantes y a su comunidad (Yoder, 2022). Factores contextuales (escuela y entorno) Progreso académico y socioemocional del estudiantado Ambiente propicio para el aprendizaje Enseña de competencias socioemocionales Buena gestión de la disciplina en el aula Relaciones positivas entre docentes - estudiantes Bienestar y competencias socioemocionales del profesorado Relaciones entre competencias socioemocionales del profesorado y resultados en el aula y en el estudiantado



Las investigaciones reiteran que fortalecer CSE es una buena aproximación para fomentar el bienestar de quienes trabajan en los centros educativos. Las decisiones que tomen los docentes (u otros adultos que interactúan con los y las estudiantes) tienen como una de sus consecuencias promover o no que estos aprendan a desarrollar: 1) un autoconcepto positivo respecto de sus aptitudes académicas; 2) una mentalidad de crecimiento y motivación por el trabajo escolar; 3) percepciones y actitudes para un trato respetuoso entre los miembros a comunidad educativa; y 4) la valoración de la diversidad, entre otros. Estas competencias socioemocionales constituyen un foco importante de la evaluación que realiza anualmente la Agencia de Calidad a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, Simce.

Numerosos estudios reportan que las competencias socioemocionales de los y las docentes proporcionan la base de habilidades y disposiciones necesarias para gestionar eficazmente sus aulas y promover el aprendizaje social y emocional de sus estudiantes (Hen y Goroshit, 2016). Elias (2009) señala que docentes que están seguros de sus competencias socioemocionales reconocerán y comprenderán mejor las emociones de sus estudiantes. Hen y Goroshit (2016), a su vez, revisan diversos estudios y concluyen que las competencias socioemocionales se asocian con actitudes positivas del profesor hacia estudiantes con necesidades educativas especiales, estudiantes inmigrantes y quienes presentan dificultades conductuales.

Proyecciones

Para promover las CSE de los niños, niñas y adolescentes es clave que los profesionales y asistentes de la educación tengan amplias oportunidades para fortalecer sus propias CSE. Abordar este desafío desde el plan de formación local de la unidad educativa permite crear un conjunto de valores, lenguaje, prácticas y visión compartida respecto del clima emocional que propicia el centro educativo. Al poner foco en el desarrollo de las CSE de los equipos profesionales y asistentes de la educación, también se les entregan herramientas para priorizar su propio bienestar, reduciendo el cansancio que implica enseñar a estudiantes que no adhieren a las normas de convivencia o trabajar en ambientes laborales con un mal clima emocional. Considerar las CSE de las y los educadores también permite construir relaciones profesionales sólidas entre los docentes, con las familias y tener herramientas para abordar constructivamente los conflictos que emergen en esas relaciones.

Por otro lado, las y los estudiantes se desarrollarán de manera más integral en centros educativos en los que prima una ética de cuidado mutuo. Esto se extiende a las relaciones que se establecen con las familias. Más aún, las reuniones de apoderados pueden incorporar actividades cortas para potenciar las CSE de estos mismos y, a través de ellos, reforzar la enseñanza sobre CSE que imparte el centro educativo. Para finalizar, es importante subrayar la importancia de involucrar a todos los estamentos en acciones que promuevan el compromiso de crear condiciones organizacionales para el bienestar de toda la comunidad educativa y, por lo tanto, la formación informal en CSE es una tarea distribuida.



Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2022). Estudio de bienestar socioemocional docente. Autor. <https://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudios%20Bienestar%20Socioemocional%20Docente.pdf>
- Collaborative for Academic and Social and Emotional Learning. (2020). Marco de del CASEL: ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven? <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). [Marco para la Buena Enseñanza](#). Ministerio de Educación.
- Chang, M.-L., & Taxer, J. (2020). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 27(5), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740198>
- Chávez, S. (2022). Liderazgo informado sobre trauma: orientaciones prácticas ante un contexto desafiante. PUCV. Líderes Educativos. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderazgo-informado-sobre-trauma-orientaciones-practicas-ante-un-contexto-desafiante/>
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educación y Sociedad*, 30(107), 409-426.
- Cortez, M. (2020). Liderazgo escolar positivo: Una respuesta clave en tiempos de COVID-19. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/05/LIDERAZGO-ESCOLAR-POSITIVO.pdf>
- Denham, S., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. En J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), *The Handbook of Socialization: Theory and Research* (pp. 614-637). The Guilford Press.
- Elias, M. J. (2009). Social-emotional and character development and academics as a dual focus of educational policy. *Educational Policy*, 23(6), 831-846. <https://doi.org/10.1177/0895904808330167>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2016). Social-emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships. *Cogent Education*, 3(1), 1151996. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1151996>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jennings, P., Frank, J., & Montgomery, M. (2020). Social and emotional learning for educators. En N. Chatterjee Singh, & A. K. Duraiappah (Eds.), *Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems* (pp.127-153). UNESCO MGIEP.
- Louis, K. S. (2019) Liderazgo positivo escolar. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderazgo-escolar-positivo-implicancias-para-la-efectividad-y-mejora-escolar/>



Melnick, H., & Martinez, L. (2019). Preparing teachers to support social and emotional learning: A case study of San Jose State University and Lakewood Elementary School. Learning Policy Institute

Ministerio de Educación. (s. f.). Aprendizaje socioemocional. Fundamentación para el plan de trabajo. Autor. <https://bibliotecadigital.MINEDUC.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14520/072020-fundamplandetrabajo.pdf?Sequence=1&isallowed=y>

Ministerio de Educación. (2023). Bienestar y salud laboral de los equipos educativos: Estrategias desde la gestión y el liderazgo. Autor. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/Manual-Bienestar-Salud-Laboral-Equipos-Educativos.Marzo2023.pdf>

Murphy, J., & Louis, K.S. (2018). Positive school leadership. Building capacity and strengthening relationships. Teachers College Press.

Yoder, N. (2022). Self-Assessing Social and Emotional Instruction and Competencies: A Tool for Teachers. American Institutes for Research. <https://www.air.org/sites/default/files/2022-12/GTL-Educator-Self-Assessment-Refreshed-2014-508.pdf>



1.1.2 Artículo académico:

BIENESTAR DOCENTE. TENSIONES ENTRE EL EJERCICIO PROFESIONAL Y EL ROL DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Rocío Espinel Cuba (Perú).



La profesión de enseñar es una labor apasionante, pero sin duda compleja, exigente y retadora. Hoy debemos hablar de grandes desafíos y competencias, no solo profesionales sino también personales para asumirlas. Entre estos podemos destacar recursos psicopedagógicos, compromisos morales y éticos y, en particular, el equilibrio emocional que pocas veces se les relaciona con el bienestar de los docentes.

Por tanto, hablar de bienestar docente se convierte hoy en día en un aspecto fundamental para garantizar un proceso educativo de calidad complejo que no debe olvidar un saludable equilibrio emocional para quienes llevan adelante tareas con niños y jóvenes. El ejercicio de la docencia implica un alto nivel de exigencia emocional, cognitiva y física. El estrés laboral, la falta de reconocimiento y la sobrecarga de tareas pueden afectar negativamente el bienestar de los profesores, repercutiendo en su desempeño y en la



calidad de la enseñanza (Extremera & Fernández-Berrocal 2009). La educación emocional surge como una alternativa para fortalecer la resiliencia, mejorar la gestión del estrés y potenciar habilidades socioemocionales esenciales en el ámbito educativo (Bisquerra, 2011).

La mayoría piensa que en la base de un docente están competencias como la fuerza de voluntad, la perseverancia, el autocontrol, el afán de superación o la capacidad de automotivación, entre otras, mientras que otras como la inteligencia, la memoria o la capacidad de razonamiento aparecen como menos importantes (Vaello Orts, 2009). Si son ciertas tales afirmaciones, esto nos lleva a pensar que la base de quienes somos docentes radica en la madurez emocional, la cual permite conseguir logros de largo alcance de sus estudiantes y superar situaciones complicadas o adversas.

Esto nos lleva a pensar, con mayor razón, que hoy no podemos centrar el proceso de aprendizaje basado no solo en lo cognitivo ni tampoco en la formación docente a nivel técnico, eso sería tener una visión parcial, incompleta y poco justa de todo lo que implica el 'ser educador' en estos tiempos. Por tales razones, y después de un contexto pospandemia, se han identificado diversas tensiones entre el ejercicio profesional de los docentes y su formación inicial. Estos desafíos nos llevan a pensar y reflexionar acerca de la salud emocional de los educadores, así como en el desarrollo integral de sus estudiantes. Este artículo explora dichas tensiones desde la perspectiva de la educación emocional, considerando los hallazgos de estudios recientes y proponiendo estrategias para fortalecer el bienestar docente.

La educación emocional se presenta como una herramienta fundamental para mejorar la salud mental y emocional de los docentes, contribuyendo a su bienestar integral, abordando estrategias y metodologías para su implementación en el ámbito educativo. Se incluyen referencias bibliográficas actualizadas que sustentan la importancia de la educación emocional en el ámbito pedagógico.

TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA TEMÁTICA

A pesar de la creciente evidencia sobre la importancia del bienestar docente, los programas de apoyo emocional y psicológico son limitados en muchas instituciones educativas. Mencionamos los principales:

1) Problemática del bienestar socioemocional docente

- Los profesionales de la educación enfrentan una serie de desafíos que impactan su bienestar socioemocional. Entre los factores más relevantes se encuentran:
- Estrés y agotamiento laboral: la carga administrativa y pedagógica es excesiva, lo que genera una alta presión y una reducción del tiempo disponible para la enseñanza efectiva.
- Falta de reconocimiento y valoración social: a pesar de su rol clave en la sociedad, la profesión docente no siempre recibe el reconocimiento que merece, lo que puede afectar la motivación y el compromiso.



- Desafíos derivados de la crisis socioeconómica y política: la inestabilidad en distintos países afecta directamente el entorno escolar, generando incertidumbre y desmotivación en ellos.
- Insuficiente preparación en formación inicial: muchos programas de formación docente no incluyen herramientas suficientes para abordar el bienestar emocional propio y de los estudiantes, lo que puede generar dificultades al enfrentar situaciones de estrés en el aula.

Estos factores han sido identificados en estudios como el *Informe de evidencia N.º 5 de monitoreo del bienestar socioemocional docente en el contexto post-pandemia* (PULSO PUCP y Ministerio de Educación [Minedu], 2023) en Perú, cuyas afirmaciones se replican en los países de América Latina.

2) Tensiones entre el ejercicio profesional y la formación inicial docente

Uno de los principales desafíos es la desconexión entre la formación inicial docente y las demandas reales del ejercicio profesional. Algunas tensiones incluyen:

Enfoques teóricos versus la realidad del aula: a menudo, la formación docente prioriza aspectos teóricos y metodológicos sin preparar adecuadamente a los futuros profesores para enfrentar la diversidad y complejidad del aula.

Falta de estrategias para la regulación emocional y el afrontamiento del estrés: La formación inicial no siempre brinda herramientas para gestionar emociones en situaciones de alta presión, lo que deja a los educadores vulnerables ante el desgaste emocional.

Escasa capacitación en educación emocional y acompañamiento psicoemocional: aunque cada vez se reconoce más la importancia del bienestar emocional, aún hay una brecha en la formación de los docentes en este ámbito.

Modelos de evaluación docente centrados en resultados académicos: muchas evaluaciones priorizan el rendimiento académico de los estudiantes sobre el bienestar integral de los docentes y el ambiente en el aula.

El resultado de estas tensiones es un impacto negativo en la salud mental de los educadores, que afecta su desempeño y su permanencia en la profesión. La falta de preparación emocional, combinada con un ambiente laboral demandante, puede llevar al agotamiento y a la insatisfacción profesional, generando una sensación de desajuste entre su preparación académica y las exigencias del sistema educativo.

3) Falta de formación en educación emocional

Uno de los principales problemas que enfrenta el cuerpo docente es la falta de formación en educación emocional. Muchos profesionales de la educación no han recibido capacitación



específica para gestionar sus propias emociones ni para ayudar a los estudiantes a manejar las suyas. La carencia de estas habilidades puede generar dificultades en la resolución de conflictos en el aula, una comunicación ineficaz y un desgaste emocional acelerado (Brackett et al., 2011).

Por ejemplo, un docente que no cuenta con herramientas para gestionar la ansiedad de sus estudiantes frente a los exámenes podría reaccionar de manera impaciente o minimizar sus preocupaciones, en lugar de ofrecer estrategias de afrontamiento efectivas.

4) Carga laboral excesiva

Las largas jornadas laborales y la multiplicidad de tareas asignadas han llevado a un desgaste progresivo en el sector. Además de las horas de clase, los profesores deben invertir tiempo en planificación, corrección de trabajos, reuniones con apoderados y actividades extracurriculares. Esta sobrecarga reduce el tiempo disponible para el autocuidado y la formación continua en educación emocional (Maslach & Leiter, 2016).

5) Impacto del burnout

El agotamiento emocional o burnout es una de las principales problemáticas que afectan a los docentes. Este síndrome se caracteriza por un desgaste progresivo, despersonalización y baja realización personal en el trabajo (Maslach & Leiter, 2016). En un estudio realizado en España, se encontró que más del 60 % de los docentes experimentan niveles elevados de estrés, lo que afecta tanto su salud mental como su desempeño en el aula (Extremera & Fernández-Berrocal, 2009).

6) Resistencia institucional

Algunas instituciones educativas siguen priorizando resultados académicos y administrativos sobre el bienestar del personal docente. En muchos casos, la incorporación de programas de educación emocional es vista como secundaria frente a otros desafíos educativos. Esta resistencia institucional dificulta la implementación de estrategias de apoyo para los educadores.

El bienestar docente es un factor determinante para la calidad educativa. Abordar las tensiones entre el ejercicio profesional y la formación inicial requiere un enfoque integral que incluya la educación emocional como un componente esencial.

Es fundamental que las instituciones formadoras revisen y actualicen sus currículos para incluir herramientas de regulación emocional y estrategias de afrontamiento del estrés. Asimismo, las políticas educativas deben enfocarse en optimizar las condiciones laborales de los educadores y en promover un ambiente escolar que valore su bienestar.

Si se logra integrar la educación emocional como un eje fundamental en la formación y el ejercicio profesional docente, se podrá avanzar hacia un sistema educativo más equitativo, saludable y efectivo para todos los actores involucrados.



AVANCES, PRIORIDADES Y DESAFÍOS

En los últimos años ha habido avances significativos en la integración de la educación emocional en la formación y el ejercicio docente. Sin embargo, aún persisten desafíos que vale la pena mencionar y que requieren atención urgente.

1) Desarrollo de programas de formación en inteligencia emocional

Estudios han demostrado que la formación en inteligencia emocional mejora la resiliencia de los docentes y reduce sus niveles de estrés (Brackett et al., 2011). Universidades y centros de formación han comenzado a incluir cursos de educación emocional en sus planes de estudio, aunque su alcance aún es limitado.

2) La educación emocional como estrategia de bienestar

La educación emocional es una herramienta clave para fortalecer el bienestar de los profesores. Algunas estrategias incluyen:

- Integrar programas de educación emocional en la formación inicial docente: es fundamental incluir asignaturas que los preparen para gestionar sus emociones y las de sus estudiantes.
- Promover espacios de reflexión y acompañamiento emocional para docentes: espacios de diálogo y apoyo pueden ayudarlos a compartir sus experiencias y encontrar estrategias para mejorar su bienestar.
- Fomentar redes de apoyo y comunidades de práctica docente: el trabajo colaborativo y el apoyo entre pares pueden ser fundamentales para aliviar el estrés y mejorar el desempeño en el aula.
- Sensibilizar a las instituciones educativas sobre la importancia del bienestar docente: las políticas educativas deben priorizar el bienestar de los profesores como un eje central del sistema educativo.
- Capacitación en habilidades de afrontamiento y resiliencia: proveer formación continua en estrategias para manejar el estrés y la presión laboral puede mejorar la satisfacción y desempeño docente.
- Además, estos pueden beneficiarse del desarrollo de habilidades como la resiliencia, la autoconciencia emocional y la gestión del tiempo, lo que les permitirá enfrentar con mayor eficacia los desafíos de la profesión.



3) Implementación de técnicas de mindfulness y regulación emocional

El mindfulness se ha convertido en una estrategia clave para mejorar el bienestar docente. Programas basados en la atención plena han demostrado reducir el estrés y mejorar la satisfacción laboral en los profesores (Jennings & Greenberg, 2009).

Por ejemplo, en un estudio realizado en Finlandia, los docentes que participaron en un programa de mindfulness reportaron una mayor capacidad para gestionar situaciones de conflicto en el aula y un mejor balance entre la vida personal y laboral.

4) Mayor conciencia sobre la importancia de la salud mental

El reconocimiento de la salud mental como un componente esencial del bienestar docente ha llevado a la implementación de políticas de autocuidado y redes de apoyo dentro de las comunidades escolares. Sin embargo, persisten dificultades en la implementación efectiva de estas políticas debido a limitaciones presupuestarias y culturales.

5) Desafíos pendientes

- Falta de financiamiento: muchas instituciones no cuentan con los recursos necesarios para implementar programas de educación emocional.
- Condiciones laborales inadecuadas: se requieren cambios estructurales para garantizar un ambiente de trabajo saludable.
- Resistencia al cambio: es fundamental generar un cambio cultural que valore la educación emocional como un componente esencial de la formación docente.

La educación emocional se erige como una herramienta imprescindible para mejorar el bienestar de los profesores. Su incorporación en la formación y el desarrollo profesional puede generar cambios positivos en su calidad de vida, en su desempeño y en el ambiente educativo en general. La promoción de programas y estrategias de educación emocional debe ser una prioridad en las instituciones educativas para garantizar el bienestar de los docentes y, por ende, el de los estudiantes.



PROYECCIÓN PARA LA POLÍTICA PÚBLICA EN CHILE

En el contexto chileno, la educación emocional ha comenzado a ganar relevancia en las discusiones sobre política educativa. Algunos elementos clave para el desarrollo de una política pública enfocada en el bienestar docente incluyen:

1) Incorporación de la educación emocional en la formación inicial docente

Es necesario que los planes de estudio en las facultades de educación incluyan asignaturas específicas sobre educación emocional, para que los futuros docentes desarrollen habilidades de regulación emocional y afrontamiento del estrés desde el inicio de su carrera.

2) Creación de programas de apoyo emocional para docentes en ejercicio

Se recomienda la creación de programas de apoyo psicológico gratuitos para docentes en ejercicio, así como capacitaciones periódicas en estrategias de bienestar emocional.

3) Revisión de la carga laboral docente

Una de las principales medidas que debe adoptar la política pública es la regulación de la carga laboral de los profesores, garantizando tiempos adecuados para la planificación y el descanso.

4) Desarrollo de indicadores de bienestar docente

Para evaluar el impacto de las políticas implementadas, es fundamental desarrollar indicadores específicos de bienestar docente, los cuales permitan realizar ajustes y mejoras en las estrategias de intervención.

5) Comunidades de aprendizaje docente: estrategias de apoyo y desarrollo profesional

Las comunidades de aprendizaje docente son una estrategia clave para fortalecer el bienestar y el desarrollo profesional de los educadores. Estas comunidades les permiten intercambiar experiencias, colaborar en la resolución de problemas y mejorar sus prácticas pedagógicas.

Beneficios de las comunidades de aprendizaje

- Colaboración y apoyo mutuo: los docentes pueden compartir estrategias, resolver desafíos comunes y fortalecer su sentido de comunidad.
- Desarrollo profesional continuo: a través del intercambio de conocimientos y experiencias, pueden mantenerse actualizados y mejorar sus métodos de enseñanza.
- Reducción del aislamiento: fomentar espacios donde estos puedan interactuar evita la sensación de soledad profesional y promueve un ambiente de trabajo más positivo.
- Innovación pedagógica: las comunidades de aprendizaje facilitan la adopción de nuevas metodologías y herramientas educativas.



Estrategias para implementar comunidades de aprendizaje docente

- Creación de grupos de trabajo colaborativo: organizar reuniones periódicas donde los docentes puedan discutir temas relevantes y compartir buenas prácticas.
- Uso de plataformas digitales: implementar redes sociales y foros en línea para el intercambio de experiencias y recursos educativos.
- Capacitaciones conjuntas: promover talleres y cursos donde los docentes trabajen en equipo para mejorar sus habilidades pedagógicas.
- Programas de mentoría: vincular a profesores con experiencia con aquellos que están iniciando su carrera, para así facilitar un aprendizaje guiado y efectivo.
- Redes interinstitucionales: fomentar la colaboración entre diferentes instituciones educativas para ampliar el acceso a recursos y estrategias de enseñanza.

Chile tiene la oportunidad de convertirse en un referente en la integración de la educación emocional dentro de su sistema educativo. Para ello, es fundamental que el Estado, las universidades y las instituciones escolares trabajen en conjunto para diseñar e implementar políticas públicas que prioricen el bienestar docente.

IMPACTO DEL BIENESTAR DOCENTE EN LA EDUCACIÓN

Cuando los docentes se sienten valorados y apoyados, su desempeño mejora y, con ello, la calidad de la enseñanza. Está demostrado que un profesor motivado genera estudiantes más comprometidos y con mejores resultados académicos.

Uno que goza de bienestar emocional y laboral es capaz de desarrollar metodologías innovadoras y adaptarse a las necesidades de los alumnos, lo que favorece un aprendizaje más significativo. Además, el bienestar del profesorado influye en la convivencia escolar, promoviendo relaciones más armoniosas entre estudiantes y profesores.

Por otro lado, el agotamiento y la desmotivación docente pueden generar un efecto negativo en el aula, reduciendo la calidad de la enseñanza y afectando el interés y la autoestima de los alumnos. Un profesorado en óptimas condiciones contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes, fortaleciendo su resiliencia y habilidades para la vida.

El bienestar docente es un factor determinante en la calidad de la educación. Los profesores no solo transmiten conocimientos, sino que también influyen en la motivación y el desarrollo emocional de sus estudiantes. Por ello, es fundamental garantizar su bienestar físico, emocional y profesional. El



bienestar docente no es solo una necesidad individual, sino una prioridad para toda la comunidad educativa. Invertir en el bienestar de los profesores es invertir en un futuro educativo de mayor calidad y equidad.

Referencias

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>

Bisquerra, R. (2011). Educación emocional y bienestar. Editorial Desclée de Brouwer.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1373-1382. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.012>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>

PULSO PUCP y Ministerio de Educación. (2023). Informe de evidencia N.º 5 de monitoreo del bienestar socioemocional docente. Autor.

Vaello Orts, J. (2009). El profesor emocionalmente competente: un puente sobre "aulas turbulentas". Editorial Graó Barcelona España.



1.1.3 Síntesis Seminario:

POLÍTICAS Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE CON UNA MIRADA DE TRAYECTORIA PROFESIONAL

*Carmen Montecinos Sanhueza
y Rocío Espinel Cuba.*



La formación de los futuros profesionales no solo se debe comprender desde el desarrollo de habilidades relacionadas con la pedagogía y la disciplina, también es necesario concebir el tema del bienestar como contenido pedagógico y como desafío, tanto para las instituciones de educación superior como para sus propios estudiantes.

Preguntas que motivan el desarrollo del seminario:

- ¿Qué práctica formativa favorece el bienestar docente?
- ¿Qué estándares de la FID potencian el bienestar docente en la cultura escolar?
- ¿Cómo las carreras de pedagogía contribuyen a la formación de los docentes en el bienestar? ¿Cómo estás piensan, dicen y hacen de la



vivencia del bienestar en su proceso formativo —si es que ocurre— una práctica pedagógica que aporta al desarrollo del bienestar en los propios estudiantes de los establecimientos educacionales (liceos, escuelas)?

- ¿Cómo los programas de formación se hacen cargo del capital cultural de sus estudiantes?
- ¿Cómo las instituciones de educación superior se hacen cargo de las dificultades de sus estudiantes para alimentarse, para el cuidado de su salud mental?

Ponencia de Mg. Rocío Espinel Cuba. Bienestar docente: tensiones entre el ejercicio profesional y el rol de la Formación Inicial Docente.

El bienestar socioemocional de los docentes enfrenta una serie de desafíos críticos.

Estos se han agudizado en el contexto pospandemia y de crisis socioeconómica y política, afectando la salud mental y emocional del personal educativo y sus estudiantes, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La insuficiencia de recursos y fuentes de apoyo adecuadas desde las instituciones educativas, instancias descentralizadas y organismos del gobierno limitaría la capacidad de respuesta y sostenibilidad de las intervenciones, considerando las necesidades diferenciadas según territorio.

De acuerdo con el Informe de Evidencia N.º 5 de Monitoreo de la afectación del BSE docente en el contexto post pandemia, que toma información desde la Encuesta Nacional a Docentes (ENDO) 2022 y 2023 y el Estudio de medición remota de habilidades socioemocionales y malestar psicosocial (EHSE) 2022, se presenta el siguiente hallazgo: altos niveles de malestar psicológico. Informes y estudios recientes indican que, aunque se ha observado una leve disminución del malestar emocional desde los picos pandémicos, persisten altos niveles de ansiedad, estrés y síntomas de agotamiento emocional entre los docentes, los que provienen de nuevas fuentes generadoras de malestar, como los desafíos para la recuperación y consolidación de aprendizajes, atender las secuelas de afectación de sus estudiantes, problemáticas de inseguridad ciudadana, entre otros.

A partir de lo anterior surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué acciones se vienen realizando desde cada una de sus competencias o responsabilidades a favor del bienestar socioemocional de los docentes, de los jóvenes en formación y de las comunidades educativas? ¿Qué líneas de colaboración se podrían o se pueden establecer para promover el bienestar docente y de la FID?

A partir de las preguntas anteriores, se proponen las siguientes recomendaciones o estrategias de actuación

- El bienestar socioemocional docente es un aspecto prioritario que influye directamente en la calidad educativa y en el desarrollo integral de los estudiantes.



- Es clave la importancia de visibilizar este tema en las políticas educativas nacionales y de establecer una hoja de ruta que contemple intervenciones a corto, mediano y largo plazo, adaptadas a las necesidades y realidades específicas de las y los docentes.
- Mantener un enfoque colaborativo y trabajar conjuntamente en el fortalecimiento de una cultura de bienestar integral en el ámbito educativo.

¿Cómo se construye el bienestar?

Conviene señalar que en la investigación científica muchas veces se prefiere hablar de bienestar en lugar de felicidad.

La palabra bienestar habitualmente se acompaña de otra que especifica de qué bienestar estamos hablando: bienestar subjetivo, bienestar emocional, bienestar psicológico, bienestar hedónico, bienestar eudemónico, etc. Se podría decir que bienestar es un concepto científico, mientras felicidad es más un concepto filosófico. Pero, a pesar de los condicionantes de la vida, a la larga se puede afirmar que el bienestar y la felicidad se construyen.

Se trata de una construcción personal y social. Cada persona va construyendo su propio bienestar a partir de unas características personales, unos condicionamientos ambientales y un proceso de aprendizaje.

¿Cómo facilitar este proceso de construcción?

Es imprescindible que todo proceso educativo reconozca la importancia del tema y valore una educación que se realice desde el bienestar emocional del profesorado para que todo tenga sentido; hay que tomar clara conciencia de que este es una variable crítica para el éxito académico.

Una educación que se tome en serio el bienestar del profesorado, del alumnado y de las familias, tiene unos efectos significativos en la convivencia, el rendimiento y el bienestar personal y social.

De una educación centrada en saber cosas, pasamos a una educación para la construcción del bienestar, donde el saber cosas es un motivo más de bienestar.

El bienestar emocional y su relevancia en la docencia

Los maestros son esos mediadores maravillosos para favorecer competencias de aprendizaje sin duda, pero principalmente competencias para la vida y, por tanto, es importante que manejen sus propias emociones, que tengan estrategias de afrontamiento, que favorezcan relaciones saludables, que aprendan a dar énfasis no tanto al saber sino al SER.



En este sentido, las estrategias que favorecen el bienestar emocional de los docentes y en la formación inicial son las siguientes:

- Contar con más espacios de soporte emocional y cuidado mutuo en las escuelas, en los centros de formación inicial docente, donde se pueda dialogar acerca de sus vivencias, emociones y retos.
- “Espacios de escucha y acogida” como una herramienta fundamental para el cuidado emocional en contextos de alta exposición a la violencia, inseguridad y estrés laboral.
- Institucionalizar espacios de soporte y cuidado en las escuelas y en los centros de formación inicial docente disponiendo de mayores recursos que faciliten su implementación, supervisión, difusión y fortalecimiento, priorizando entornos críticos o de alta vulnerabilidad.
- Implementar mecanismos para simplificar procesos administrativos, reducir la burocracia en el trabajo diario de los docentes y optimizar el tiempo disponible para la enseñanza y la conciliación trabajo-familia.
- En el caso de la FID, revisar los planes curriculares, las tareas y exámenes previstos durante el semestre y brindar al estudiantado actividades permanentes para su bienestar personal.
- Adecuar las estrategias de bienestar en colaboración con los gobiernos regionales y municipales, las autoridades académicas en el caso de las instituciones de educación superior y los propios estudiantes, así como otros aliados, para asegurar que las acciones de bienestar respondan a las realidades y necesidades de manera particular.
- Brindar soporte legal a los docentes que enfrentan denuncias injustificadas o situaciones de amenazas por parte de padres y madres de familia.
- Si se realizan prácticas preprofesionales en la FID es necesario apoyar también a las y los estudiantes.
- Necesidad de ampliar la capacitación a docentes para abordar problemáticas socioemocionales en el aula, particularmente, en contextos de estudiantes afectados por ambientes familiares conflictivos o violencia comunitaria.
- Es necesario, por tanto, una formación en educación emocional que se inicie desde la FID para que se cuente con estrategias de trabajo para alentar el aprendizaje de competencias socioemocionales que favorecen la regulación emocional, disminuyen el conflicto y favorecen la convivencia.
- Potenciar las formas de integrar las habilidades socioemocionales en el trabajo de los docentes, desde la formación inicial y continua, con herramientas conceptuales y prácticas adaptadas a los diferentes niveles educativos y contextos.



A más bienestar emocional, más bienestar docente

El bienestar socioemocional docente es un aspecto prioritario que influye directamente en la calidad educativa y en el desarrollo integral de los estudiantes.

De ahí la importancia de visibilizar este tema en las políticas educativas nacionales, y de establecer una hoja de ruta que contemple intervenciones a corto, mediano y largo plazo, adaptadas a las necesidades y realidades específicas de las y los docentes y de las y los estudiantes de educación de todos los niveles.

Debe existir un compromiso para mantener un enfoque colaborativo y trabajar conjuntamente en el fortalecimiento de una cultura de bienestar integral en el ámbito educativo desde la formación inicial.

Ponencia de Carmen Montecinos. Bienestar docente: tensiones entre el ejercicio profesional y el rol de la Formación Inicial Docente

¿Qué se entiende por competencias socioemocionales?

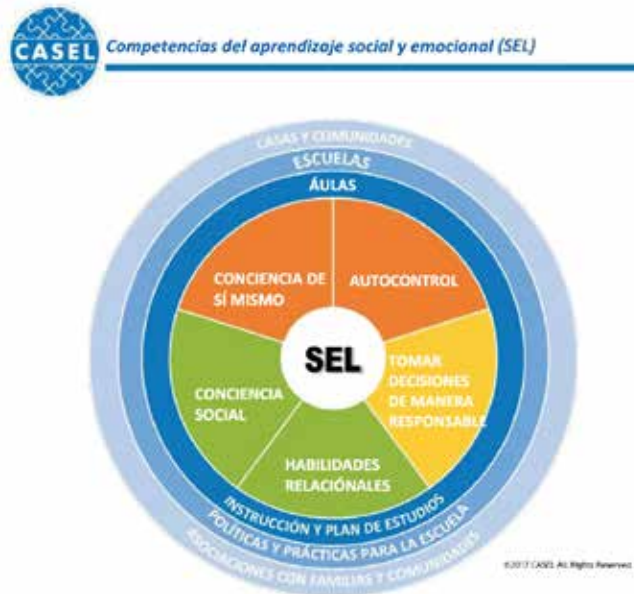
Recursos a través de los cuales los estudiantes y los adultos comprenden y gestionan sus emociones, se proponen y logran metas positivas, sienten y demuestran empatía, establecen y mantienen relaciones positivas y toman decisiones de manera responsable. Desde la psicología positiva, las personas presentan una serie de virtudes y fortalezas psicológicas que se expresan en sistemas de creencias positivas, rasgos de personalidad, estilos estables de pensamiento, y un conjunto de competencias sociales y emocionales, que ayudarán a afrontar el efecto negativo de los estresores cotidianos, fomentando el bienestar y protegiendo de experimentar problemas de salud mental.

¿Cuáles son las competencias socioemocionales (CSE) necesarias en el trabajo docente y directivo? (Figura 1)

- Conciencia de sí mismo: conocer sus emociones, intereses, valores y fortalezas.
- Autocontrol: regular las emociones y el progreso hacia el logro de metas, persistir frente al fracaso.
- Conciencia social: tomar la perspectiva y empatizar con los demás, actuar de manera prosocial.
- Habilidades relacionales: comprender las claves que posibilitan establecer y mantener relaciones saludables, gestionar conflictos.
- Tomar decisiones con responsabilidad: consideración de estándares éticos, seguridad, normas sociales, respeto por los demás y posibles consecuencias indeseadas.



Figura 1
Competencias socioemocionales (CSE)



¿Cuáles son las características de los docentes social y emocionalmente competentes?

Poseen conciencia de sí mismos y pueden reconocer sus emociones y patrones emocionales, generando y usándolos para el aprendizaje en sí mismos y sus estudiantes. Además, evidencian conciencia social, donde reconocen el efecto de sus emociones en los otros con quienes interactúan, registran y entienden las emociones de los demás y reconocen y resuelven conflictos.

Desde el punto de vista prosocial, los docentes competentes colaboran y prestan ayuda mutua, contribuyen al bienestar de la escuela y la comunidad y respetan a los demás. Poseen un sentido de autoeficacia que se traduce en la creencia de que podrán completar con éxito las tareas que emprenden y son persistentes cuando enfrentan una dificultad. No pierden de vista la meta.

Los y las docentes competentes regulan sus emociones lidiando con la ambigüedad, comprendiendo cómo reducir el impacto del estrés en su bienestar y establecen límites con firmeza, pero con respeto. Finalmente, un docente competente reconoce las perspectivas de otros grupos sociales y culturales con un enfoque inclusivo.



¿Cómo contribuyen las CSE de los docentes a los procesos y resultados de los centros escolares?

Estas competencias contribuyen a promover un buen clima laboral, el fomento de la corresponsabilidad en el logro de las metas, al bienestar psicológico, la buena convivencia y contribuyen a los buenos resultados académicos y no académicos.

¿Cómo se relacionan las competencias socioemocionales de los docentes y resultados en el aula y estudiantes?

El bienestar y competencias socioemocionales de los docentes retroalimenta positivamente la relación con los estudiantes, Permite una adecuada gestión de la disciplina en el aula y enseñar competencias socioemocionales a los estudiantes.

Además, desde la relación positiva con los estudiantes deriva un ambiente propicio para el aprendizaje donde será posible verificar no solo el progreso académico, sino también el socioemocional.

Desde la teoría de acción, los profesores con buenas competencias socioemocionales despliegan afecto positivo y reportan mayor satisfacción laboral; evidencian más recursos para abordar conductas que pueden ser desafiantes a través de respuestas cálidas, respetuosas; y cuando los y las estudiantes tienen buenas relaciones con ellos, muestran mejor ajuste a las normas sociales y mejores resultados académicos.

Además, mejoran la organización y gestión del aula, propiciando ambientes conducentes al aprendizaje. Estos docentes modelan cómo gestionar la frustración, la autorregulación de las emociones, el mantenerse enfocado en la tarea cuando se enfrentan distracciones y cambiar estrategias. Por su parte, sus estudiantes desarrollan CSE a través de sus interacciones con docentes y compañeros, y tienen una menor incidencia de conflictos profesor-alumnos.

¿Qué mentalidad comunican los docentes en la FID a sus estudiantes?

Los académicos parecen creer que los estudiantes tienen cierta cantidad de inteligencia y realmente no pueden hacer mucho para cambiarla; que 'tienen' o no lo necesario para ser un buen docente; que cada estudiante puede aprender cosas nuevas y aumentar significativamente su inteligencia; parecen creer que algunos son inteligentes, mientras que otros no y, parecen creer que los y las estudiantes que son menos inteligentes siempre serán menos que los demás de la clase.

Por tanto, qué es la mentalidad fija y la de crecimiento. Una teoría de la inteligencia sostiene que las personas pueden clasificarse según sus creencias implícitas sobre la capacidad: las personas con mentalidad fija creen que las habilidades son innatas, mientras que en la mentalidad de crecimiento se cree que las personas pueden adquirir habilidades a través del esfuerzo y el estudio.

Las mentalidades fijas y de crecimiento afectan profundamente la forma en que las personas responden al fracaso. Las personas con una mentalidad fija ven el fracaso como resultado de su falta de capacidad, las personas con una mentalidad de crecimiento ven la oportunidad de ampliar sus capacidades y trabajar más duro y de forma más inteligente.



Las personas con una mentalidad fija desean parecer inteligentes porque creen que no hacerlo revela una debilidad. Las personas con una mentalidad de crecimiento son mucho menos preocupadas acerca de cómo se percibe su inteligencia porque creen que el conocimiento y la capacidad se pueden mejorar mediante el esfuerzo. Una persona con una mentalidad fija quiere evitar parecer poco inteligente; una persona con mentalidad de crecimiento quiere superar los desafíos.

¿Cómo apoyar el desarrollo y fortalecimiento de las competencias socioemocionales?

El despliegue de las CSE depende del contexto, una persona puede tener alta regulación emocional en un contexto, pero puede necesitar experiencias/formación para funcionar en ese nivel en otro.

Para fomentar la mentalidad de crecimiento en los y las educadores se hace necesario:

- Valorar el proceso sobre el resultado.
- Ver los desafíos como oportunidades.
- Experimentar con diferentes métodos de enseñanza y estrategias de aprendizaje.
- Celebrar el crecimiento y pequeños logros.
- Comunicar su mentalidad de crecimiento.

Del error se aprende, el error es una linterna y no un martillo.

La conciencia social, como parte de las habilidades socioemocionales y relacionadas con la mentalidad de crecimiento, evidencia la habilidad de tomar la perspectiva y empatizar con otros de diversos orígenes y culturas, comprender las normas sociales y éticas de comportamiento y reconocer los recursos y apoyos de la familia, la escuela y la comunidad. Los estudiantes con una conciencia social fuerte se involucran en menos conductas disruptivas o de riesgo, tienen comunicaciones constructivas con sus pares y resuelven conflictos cuando estos surgen.

- ¿Cómo se propicia?
- Construyendo normas compartidas.
- Integrando pedagogía con pertinencia cultural y lingüística.
- Generando oportunidades para el trabajo en grupo, tomando la perspectiva de otros y abordando de manera constructiva temas controversiales.
- Poner atención a los sesgos.
- Crear aulas inclusivas que promuevan y valoren a todos los estudiantes por igual, independientemente de su cultura, origen étnico, identidad de género, religión, y orientación sexual.



1.2 Bienestar docente

Este apartado profundiza en las relaciones entre bienestar docente, aprendizaje emocional y salud mental, destacando la importancia de integrar la dimensión emocional como eje central del desarrollo profesional y personal de los educadores. Reúne los textos académicos de Juan Casassus Gutiérrez (Premio Nacional de Educación 2025) y Rafael Bisquerra Alzina, dos referentes nacionales e internacionales en educación emocional.

Junto a ello se presenta la sistematización del seminario “Bienestar docente y aprendizaje emocional”, coordinado por el Área de Formación Continua cuya coordinadora es Rosa Gaete Moscoso y con participación de ambos expertos:

Juan Casassus Gutiérrez es Premio Nacional de Educación de Chile, es filósofo, sociólogo y doctor en Sociología de la Educación. Fundador de la Escuela de Educación Emocional CECE, ha desarrollado el enfoque de Conciencia y Comprensión Emocional, centrado en el rol de la energía emocional en la relación cuerpo-mente y en la acción educativa no violenta. Su obra ha sido clave para promover una visión humanizadora de la educación.

Rafael Bisquerra Alzina es doctor en Ciencias de la Educación y catedrático emérito de la Universidad de Barcelona, es una de las principales referencias internacionales en educación emocional. Fundador y presidente de la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB), ha dedicado su trayectoria a integrar las competencias emocionales en la formación docente y en la vida escolar.



1.2.1 Artículo académico:

EMOCIONES, BIENESTAR Y EDUCACIÓN

¿DE AFUERA HACIA ADENTRO O DE
ADENTRO HACIA AFUERA?

Juan Casassus Gutiérrez (Chile).



Las emociones en la educación han sido un tema históricamente marginado y relegado a corrientes pedagógicas centradas en el alumno, como son las escuelas Waldorf o Montessori y otras, pero hoy, su aparición ha sido fulgurante. En pocos años, asistimos al reconocimiento universal de que las emociones deben ocupar un lugar central en la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2024), a la par que otras disciplinas de carácter instrumental como aquellas que aparecen bajo la sigla de STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas). También en los últimos años, y en particular debido a los efectos de la pandemia sobre la salud mental, se ha incorporado el término bienestar (UNESCO, 2020) para asociarlo, entre otros dominios, a la educación.

Sin embargo, detrás de las palabras: 'emociones', 'bienestar', 'educación' existe una gran variedad de definiciones, disciplinas, enfoques y orientaciones que



no siempre coinciden. Independientemente de las diferencias que haya entre ellas, todas comparten el hecho que el desarrollo personal y social de las personas ha vuelto a transformarse en un objetivo central de la educación. Bajo esta perspectiva, se reconoce que las emociones tienen un lugar mayor en el desarrollo integral que va de la infancia a la adolescencia y se proyecta hacia la vida adulta. Asistimos entonces a la reinstalación de la formación humana integral. La diferencia esta vez es que se lo hace no solo desde una postura voluntarista sino desde una que es avalada por la evidencia que establece que las escuelas tienen un rol importante en ello y, además, con la expectativa de ser una respuesta adecuada a las necesidades que emergen ante los cambios que están ocurriendo en la sociedad. Puesto que la formación integral se ha vuelto más central, es imprescindible prestarle más atención a las teorías y conceptos que animan esta perspectiva. La intención de este texto es contribuir a ampliar la conversación al respecto. Por ello, empezaremos con un punto teórico y contextual, seguiremos con la pregunta sobre el significado de los conceptos, para terminar con nuestra visión en esta materia.

EL MARCO TEÓRICO Y LA ORIENTACIÓN DE LA ACCIÓN

A veces se piensa que un marco teórico es algo abstracto, lejos de lo concreto, sin embargo es lo contrario. Al decir de Kurt Lewin no hay nada más práctico que una buena teoría, mucho más que la información empírica. El marco teórico define el campo o el 'rayado de la cancha' del tema y orienta el tipo de acciones a realizar en él. Para clarificar esto consideremos que una persona sostiene implícita o explícitamente una teoría conductista de las emociones (esta es una posición tradicional). Interpretará entonces que estas son irracionales, innatas, y que las hay negativas (malas: miedo, rabia) o positivas (buenas: alegría, simpatía) y otras consideraciones de este tipo. Bajo esta postura, la orientación a la acción será ante la irracionalidad, rechazar la validez de la información que aporta; ante lo innato, puesto que las emociones serían automáticas, intentar controlarlas mediante premios o castigos; si son negativas o positivas, rechazar las primeras e intentar o inventar sentir las segundas.

Por otra parte, si una persona sostiene una teoría constructivista de las emociones, su orientación a la acción será muy diferente. Una postura constructivista nos dice que cada persona construye sus propias emociones al procesar y evaluar los eventos que le ocurren en la vida. Cada una lo hace a su manera. Por esto, ante un mismo evento, distintas personas tendrán diferentes emociones. Para ilustrarlo, consideremos el evento que constituye una ola grande. Quien no sabe nadar y está en el agua sentirá miedo y querrá arrancar; a su lado, alguien que sí sabe nadar sentirá la adrenalina y se preparará para zambullirse; mientras que una tercera persona, esta vez un surfista, se tirará con su tabla hacia la ola. El miedo que experimenta la primera ocurre porque no tiene recursos ante lo que considera una amenaza; la segunda, que sí los tiene por lo que no sentirá miedo, pues no evalúa la ola como tal, al contrario. La tercera persona, con más recursos aún, sentirá entusiasmo y se lanzará al placer. Tenemos que, ante el mismo evento, algunas sentirán placer y otras displacer, tendrán ganas de acercarse o de alejarse. Esto implica reconocer la diversidad emocional, por las razones que sean,



ante un mismo evento. En consecuencia, el tratamiento de la emoción que se hace presente tenderá a ser una invitación a explorar por qué esta ha tomado el aspecto de ser placentera o displacentera, por qué afecta de una manera a una y de una forma distinta a otra. El caso de la ola nos orienta hacia una exploración acerca de los recursos: para el primer caso es una invitación a aprender a nadar. Esta postura implica valorar la información que la emoción aporta, adoptar acciones tendientes a aumentar o disminuir su intensidad, estimular la conducta a seguir y otro tipo de acciones similares.

Si decidimos llevar adelante programas de educación emocional, lo que se enseñe y las acciones que se deriven de ello serán muy diferentes según sea la teoría en la cual se basen. Por ello no es trivial conocer cuáles son las teorías implícitas o explícitas que se están utilizando. En este artículo reconocemos que nuestra postura reposa en una perspectiva constructivista.

UN ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN, LAS EMOCIONES Y EL BIENESTAR

La educación y las exigencias del contexto

La forma consagrada de concebir la educación es verla como una actividad destinada a formar la mente. Más allá del gran debate acerca de qué es la mente (de eso se ocupa la filosofía de la mente), asumimos la definición de que esta es aquello que nos permite sentir emociones y tener pensamientos para comprender el mundo. Lo que tenemos en ella son emociones y pensamientos. Esta es una visión cognitiva de la mente. Según esta definición podemos concebir la educación como aquello que cultiva la capacidad de conocer el mundo a través del sentir emocional y del pensamiento. Solo para subrayarlo, hay un énfasis en la dimensión cognitiva de las emociones y también en la cognición del pensamiento. Dicha definición resalta el hecho de que tenemos dos formas de conocer, una es a través de las emociones y otra a través del pensamiento. Sobre esto volveremos más adelante.

Por el momento, es evidente que estamos ante grandes demandas que la sociedad le exige a la educación y que esta no está siendo capaz de enfrentar. La respuesta de las últimas décadas ha sido proveer 'una educación de calidad para todos'. Pero no se entiende muy bien qué es esto, pues de nuevo, el concepto de calidad es ambiguo. En Chile, en ocasiones calidad se ha confundido con buenos resultados en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), en otras se asocia al porcentaje de alumnos de un establecimiento que ingresan a la universidad, en otra se relaciona con los valores que la institución enseña, etc. Una forma dinámica de comprender lo que es calidad en educación es concebirla como una correspondencia entre lo que se enseña, lo que ocurre en la realidad, las necesidades que surgen de ello y el desarrollo de la capacidad de actuar ante ello (Casassus, 2023). Esta concepción incluye conocimientos, valores y habilidades ante lo que ocurre en el contexto cambiante, y el desarrollo de las facultades humanas para actuar en él.



‘Lo que ocurre en la realidad’ es algo primordial. Ciertamente está sujeto a interpretación y a la identificación de una gran cantidad de fenómenos, pero en este caso, hacemos referencia a dos aspectos que nos parecen condiciones marcantes que anuncian desafíos de nuevas formas de existir y nuevas interpretaciones del ser humano. En particular, nos referimos a los condicionantes configurados por el cambio climático, el desarrollo de la inteligencia artificial (IA) y las tecnologías de información y comunicación (TICs).

Solo para mencionar los impactos interconectados que se derivan del cambio climático, podemos señalar la pérdida de la diversidad, expresada en la extinción de especies de insectos y animales, que a su vez disrumpe el equilibrio ambiental afectando la calidad de los suelos y la producción alimentaria; el calentamiento global, con aumento de temperaturas, lo que genera intensas tormentas causantes de desastres y el aumento de la sequía, además de nuevos movimientos migratorios de poblaciones.

Por su parte, el imparable ámbito tecnológico ha generado nuevos modelos tecnoindustriales, los que se basan cada vez más en una dinámica autonómica donde las redes neuronales artificiales permiten el autoaprendizaje de las máquinas. Esta dinámica ha transformado el mundo en el que vivimos y está produciendo trastornos en múltiples ámbitos, como por ejemplo en el plano laboral, donde la robótica reemplaza el trabajo humano no solo en el empleo rutinario, sino también en la mayoría de las profesiones, incluyendo a la educación. Por otra parte, también nos hemos sumido en la virtualidad, lo que nos conduce a habitar un mundo simulado, caracterizado por la desmaterialización y la falta de corporalidad biológica, sin emociones, por lo tanto, sin ética. La progresiva autonomización de las máquinas ha alterado el circuito de la relación humano/máquina, donde hasta hace poco, eran los humanos quienes guiaban el proceso, pero ahora ese liderazgo está en cuestión. Ambos elementos, el del cambio climático y el de la IA y las TICs exacerban las tendencias en las transformaciones sociales, marcadas por los cambios en el mundo ético y sistemas de valores (Araujo, 2024), los cuales ejercen presiones hacia el individualismo en el mundo social (Montero, 2024) en detrimento de la cohesión, lo que a su vez genera otros procesos marcados por la incertidumbre.

Estos grandes condicionantes del mundo externo, que son fuentes generadoras de incertidumbre, configuran la vida contemporánea. Esta se caracteriza por el movimiento que va desde ‘afuera hacia adentro’, el mundo externo que impacta la vida individual y social, y hacia el cual la educación debe responder para ser relevante y poder vincularse adaptativamente con lo que está ocurriendo (Casassus, 2025). Sin embargo, hay otro movimiento que va en sentido contrario, es decir, de ‘adentro hacia afuera’ y se refiere a la respuesta que damos los humanos ante estos eventos, la cual es coherente con el movimiento mundial de la atención de los docentes hacia el autocuidado (Belmonte et al., 2022). El mundo emocional interno es una fuente desde donde emerge un potencial de seguridad personal.



El giro hacia las emociones

Desde hace tres décadas, con distintos ángulos y énfasis, mucho se ha escrito acerca de la importancia de las emociones y su lugar en el ser humano. Por mencionar a algunos autores, Humberto Maturana (2016) sostiene una posición ontológica al considerar que los humanos somos seres emocionales, que tenemos la facultad de reflexionar y donde las emociones determinan el espacio en el cual uno hace lo que hace. Goleman (1996), basado en los trabajos de Solevey y Meyer, vulgariza el tema de 'inteligencia emocional', enfatizando la administración de las emociones propias y postulando la necesidad de controlar el impulso emocional, como la base de la voluntad y el carácter (Maturana, 2016). Nuestros trabajos, ponen el acento en la comprensión del mundo emocional propio, lo que junto con la dimensión social, enfatiza la comprensión y compasión en relación con los otros (Casassus, 2005). Otro enfoque se encuentra en los trabajos de Lisa Feldman Barret (2018) que analiza cómo se construyen las emociones desde la psicología y la neurociencias. El hecho es que en las últimas décadas ha aumentado el interés en estas y en cómo pueden contribuir al bienestar de las personas; ya sea desde el punto de las ciencias sociales o neurociencias existe el convencimiento de que el bienestar depende de lo que ocurre en el mundo emocional. Emoción y bienestar están íntimamente ligados.

El bienestar depende de lo que ocurre con el mundo emocional

El concepto de bienestar, al igual que el de las emociones, también es visto desde distintas disciplinas, y con sutiles diferencias de énfasis al interior de ellas. Una muestra de lo sutil es ver cómo, al salir de la pandemia y, en particular, en el campo educativo, el Ministerio de Educación enfrentó el tema de la salud mental que era dominante en ese entonces. Es interesante notar que no solo se le dio prioridad a ese tema, sino que en la medida en que avanzaban las conversaciones del equipo invitado a considerar la reactivación de la educación, el concepto de salud mental fue perdiendo la connotación de 'enfermedad' para progresivamente transformarse en 'prevención' y luego pasar a ser superpuesto por el de 'bienestar'. Al revisar la literatura sobre bienestar y educación se ve que la mayoría de los textos sobre el bienestar ha puesto el énfasis en un enfoque desde afuera hacia adentro, ya que se orienta al desarrollo de acciones tendientes a mejorar las condiciones materiales de los ambientes laborales. Este tipo de enfoque enfatiza los elementos externos como condicionantes en el bienestar. Por ejemplo, UNICEF se inclina por generar un índice general de bienestar estudiantil basado en elementos contextuales como tipo de hogar, ingreso familiar, salud, lugar de residencia, colegios, relaciones interpersonales, disponibilidad de tiempo (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2024). Este tipo de enfoque tiene la ventaja de poder hacer y mostrar acciones en este sentido, sin embargo, tiende a asociar la idea de bienestar con condiciones socioeconómicas externas, lo cual resulta una desventaja.

No obstante, el concepto de bienestar no puede quedar capturado por la idea de riqueza material. Sin ánimo de hacer una apología de la pobreza, la situación de carencia con frecuencia hace surgir situaciones valiosas en el ser humano como son acompañar, abrazar, dar apoyo entre personas



necesitadas, acciones que generan un bienestar, que no es algo económico sino cualitativo. En este sentido es inevitable subrayar que el bienestar es una experiencia vivida. Efectivamente este 'bien estar', es afectado por factores externos; pero el sentido de esta afectación no está determinado, como lo sugiere una visión mecanicista. El tipo de respuesta a los factores externos en situaciones de carencia abre el ámbito de la comunidad y los valores, donde emergen conductas como la resiliencia, la compasión, el cuidado y otros, todos conceptos asociados al bienestar. Bienestar para quien recibe el afecto, pero también para quien lo da.

El bienestar es una experiencia y como toda experiencia es una interpretación subjetiva y se realiza al interior de la persona. Por ello, para captar una visión más profunda de bienestar, es necesario adoptar o al menos complementar el enfoque de afuera hacia adentro con otro que sea de adentro hacia afuera, el cual surge de la experiencia vivida. Esto es, considerar que lo que genera bienestar proviene de cómo una persona, consciente o inconscientemente, evalúa las circunstancias en las que se encuentra. En esta evaluación se incluyen aspectos materiales, pero también valóricos y relacionales.

El bienestar es un asunto multidimensional y es también una forma de estar dinámica, es decir, que cambia en el tiempo. A veces dominan aspectos que resultan en bienestar, en otras ocasiones prevalecen otros que resultan en malestar. En esta dinámica es relevante notar que se trata de una evaluación subjetiva, que surge del mundo y del momento emocional en que se encuentra una persona. Esta evaluación es un acto cognitivo y ocurre en el mundo emocional. Por esto es reconocido ampliamente que bienestar y emoción están íntimamente ligados. Tanto es así que en la literatura científica en inglés, la expresión más usada para referirse a bienestar es inseparable de las emociones: *emotional wellbeing*, bienestar emocional. En lo que sigue, y en especial a partir de la importancia de las emociones en la vida humana, pondremos el énfasis en enaltecer a las emociones.

Apología de las emociones

Recordemos que históricamente estas no han sido tratadas de manera positiva ni en la cultura legal, ni en las formas de pensar que han estado asociadas al poder social. Platón decía que las emociones eran como corceles que tenían que ser dominados por el auriga que representaba la razón. Hace algunos años se nos enseñaba en los colegios católicos que las emociones (los pecados mortales y capitales) eran el camino al infierno. Más recientemente, desde la perspectiva de inteligencia emocional (Goleman, 1996), tienen como trasfondo una imagen negativa, aun cuando se incluya el concepto 'inteligencia' en la frase. La orientación del autor es desarrollar competencias para controlar, manipular y regular las emociones, porque son —en el fondo— vistas como algo perjudicial.

Actualmente, para vincular el tema con la educación, a pesar de las buenas intenciones de la política pública, podemos preguntarnos ¿por qué se usa el término 'socioemocional' en vez de solamente 'emocional'? La respuesta es que en lugar de enfocarse en el mundo emocional propiamente tal, el objetivo de este enfoque es intentar regular el comportamiento de los estudiantes para evitar conductas de riesgo. Así que volquemos hacia el importante mundo de las emociones por se.



La construcción del mundo es fundamentalmente emocional

Hemos asistido a un cambio cultural en el cual ahora se considera que las emociones son algo fundamental en la concepción del ser humano. Este hecho se ve reflejado en las corrientes de autocuidado, terapias, gestión y la vida social en general. Compartiremos entonces una visión favorable a las emociones, no solo como opinión, sino a la luz de investigaciones en filosofía, psicología y neurociencia en este siglo (Casassus, 2023). Coherente con estas investigaciones hemos propuesto una definición que integra una diversidad de perspectivas y definiciones, así consideramos que las emociones son una especie de flujo de energía encarnada, que tiene un carácter relacional y que vehicula y procesa información; que conduce posteriormente a la acción (Casassus, 2023). 'Flujo' porque son dinámicas, 'energía', porque como lo sugiere la palabra, implican un trabajo y un cambio, 'encarnada' porque ocurren en el cuerpo; 'relacional' porque nunca aparecen solas, siempre surgen en relación con algo, ya sea el mundo natural y físico, el mundo social o el mundo personal; 'información' porque literalmente su contenido es información y 'conducentes a la acción' porque lo que sigue a la energía emocional es un impulso para actuar. Si hay algo relacionado con las emociones en el cual hay acuerdo, es que toda acción, toda conducta está impulsada por una emoción. Si alguien quiere entender el porqué de una conducta, tiene que explorar lo que ocurre en el mundo emocional. Se trata de un proceso que va de adentro hacia afuera.

Recordemos la definición de la mente que entregamos al inicio de este texto. La mente "es aquello que nos permite sentir emociones y tener pensamientos para conocer el mundo" (Dictionary Cambridge, s. f. definición 1). Es una definición que nos dice algo fundamental: las emociones son cognitivas y son una de las dos formas que tenemos de conocer el mundo. Este es un aspecto esencial, pues no son algo irracional, sino racional. Son lógicas. Si una persona ama, hace las cosas propias del amor, no hace cosas contrarias al amor, pero esta dimensión cognitiva y racional no es solo un asunto de definición filosófica.

En neurociencias, Petersen y Posner (2012) nos informan que en nuestros cerebros tenemos tres redes atencionales. La primera es afectiva, propia del mundo emocional. Cuando en nuestro entorno hay un evento o cosa que nos llama la atención, esta primera red de carácter emocional se activa. A nuestro alrededor hay miles de cosas y eventos que ocurren permanentemente, pero no todo nos llama la atención. Hay árboles, gente, casas, pájaros, calor y además un perro negro mostrando sus dientes en nuestra dirección. Puede que a veces nos llame la atención la gente o los pájaros, pero en esta ocasión es el perro negro. Lo que no nos llama la atención, no entra en nuestro mundo. De esta manera, nuestro mundo está construido por nosotros mismos solo sobre la base de los eventos que han llamado nuestra atención. El mundo, ya sea el mundo natural o físico, el mundo social o el mundo interior de cada uno se va construyendo subjetiva y selectivamente, dejando afuera muchas cosas y guardando solo algunas. Así cada evento o cosa que nos llama la atención se incorpora a nuestro mundo y a nuestra memoria. La construcción del mundo es diferente para cada persona. Aun cuando sean hermanos y hermanas y compartan las mismas circunstancias materiales y genética, es fácil notar la diferencia de cómo cada hermano o hermana construye su propio mundo a su manera.



El dicho popular dice: 'cada uno se apea como puede', es decir, cada uno es el único responsable del mundo que ha creado.

Una vez activada la primera red, lo hace la segunda red atencional. Este segundo proceso consiste en que la atención se dirige a lo que ha llamado la atención, y una vez que lo ha captado, lo representa, le da una forma. Con el evento y objeto ya representados, se activa la tercera red que interpreta lo representado y luego lo guarda en la memoria. Cada red tiene su función y actúa de forma conectada con las otras, en el sentido de que la cualidad emocional que surge con la primera red, por ejemplo miedo, afecta la representación del evento de una manera distinta de sí la emoción hubiera sido una de enfado. Así, la caracterización emocional influye en la representación. Lo mismo ocurre entre la segunda y tercera red. Si la representación está formada desde la rabia, la interpretación del sentido del evento también estará envuelta en esa emoción. De esta manera, podemos ver que nuestra forma de construir el mundo tiene un componente emocional fuerte, no solo desde el primer contacto afectivo, sino también porque influye en la representación y en la interpretación. Notemos que la interpretación del evento, esto es darle una forma a través del pensamiento, aparece solo en tercer lugar, después de la emoción y de la representación. Como decía Hume hace tres siglos, el pensamiento está al servicio de la emoción, nace y muere en ella (Hume, 2022).

El hecho de que se guarde una experiencia en la memoria es algo crucial. Al almacenar una cierta sensación corporal (contracción) asociada a una representación (la del perro negro) y su interpretación (peligro, mejor me alejo), hace que la próxima vez que aparezca un perro negro en una circunstancia parecida, también reaparecerá este recuerdo; y cuando ello ocurra, mi conducta sugerida será la de alejarme. Hemos aprendido lo que hay que hacer en un caso parecido. Esto es algo que todos ya sabemos y nos parece normal que la percepción nos gatille una respuesta ya conocida. Pero la comprensión de este fenómeno ha cambiado.

La forma tradicional en que se interpreta esto, es que nuestro cerebro, sus redes atencionales y las emociones que surgen están en un estado pasivo, esperando ser activadas por un estímulo. Actualmente se ha establecido que no hay tal pasividad (Clark, 2024), por el contrario, las 800 mil millones de neuronas están siempre activas, en lo que es llamado la actividad intrínseca del cerebro. No es necesario un estímulo externo para que se activen. Hagamos un pequeño ejercicio. Instrucción: "piense en un bote en el mar... ahora en un barco grande, como un crucero de siete pisos en medio de una tormenta". En la mente de las personas que han pensado en el bote ha aparecido un bote, y luego un crucero en una tormenta... pero no hay estímulo externo, solo han sido proyecciones del cerebro basadas en la memoria de ese tipo de embarcaciones, que luego son asociadas con las tormentas. El cerebro ha creado una simulación con base en la memoria. Cuando se dice que creamos la realidad, lo que estamos diciendo es que no sabemos lo que hay allí afuera, sino que intentamos adivinar lo que hay allí. Puede que nos equivoquemos, pero del error algo aprenderemos y no lo cometeremos nuevamente más adelante. Esta adivinanza es una predicción que hace nuestro cerebro sobre la base de las experiencias pasadas. Otra manera de decir lo anterior, es que históricamente pensamos que en la percepción hay un estímulo externo y este nos llega a los ojos, y allí al cerebro que transforma



figuras geométricas en una representación. Sin embargo hoy se ha establecido que nos llega solo un 20 % de la información, y según la experiencia pasada guardada en la memoria, el cerebro inventa o predice lo que hay afuera o que va a ocurrir afuera (Eagelman, 2018). El 80 % de la percepción es construida por el cerebro en un proceso que va principalmente de adentro hacia afuera.

Nos disculpamos por esta breve digresión, pero aunque breve y extraña se ha traído aquí porque los conocimientos científicos recientes cambian el sentido común tradicional. Para decirlo simplemente, si antes concebimos la percepción como un fenómeno de afuera hacia adentro hoy sabemos que es fundamentalmente un fenómeno de adentro hacia afuera. Ciertamente hay algo afuera, pero la forma que le damos a la realidad es una predicción o adivinanza que se basa en nuestra experiencia. Algo similar ocurre con las emociones. Se trata de un proceso de adentro hacia afuera que nace desde la experiencia personal vivida, a partir de la cual se van construyendo las emociones que se guardan en la memoria, que le dan forma e interpretación a un evento externo (el perro negro), y que conducen a una acción. La realidad, desde el punto de vista de las emociones, es una construcción subjetiva. No es que no haya nada afuera. Lo hay, pero su forma y sentido es construido por nosotros.

¿Para qué sirven las emociones?

Las emociones tienen un papel muy importante en nuestras vidas. No son algo que ocurre 'allá afuera' sino que ocurren 'aquí adentro' y 'me' involucran. Si logramos superar los mitos tradicionales que las han envuelto, podremos mirar el mundo de otra manera. En primer lugar, hay que prestarle atención porque son inteligentes. No en el sentido de la 'inteligencia emocional' que busca desarrollar competencias para su manejo, sino que en sí mismas son literalmente inteligentes. Su capacidad cognitiva nos permite darle sentido a los objetos y eventos que nos rodean, y notémoslo, lo hacen de manera no verbal, antes de que intervenga el pensamiento. Es a través de esta generación de sentido que las emociones nos ayudan en la forma cómo enfrentamos el mundo natural y físico, el social y el interior. Este es un tema de gran complejidad, y amerita más espacio que este texto, por lo que a continuación daremos solo algunas pinceladas acerca de las dimensiones funcionales de las emociones.

Desde el inicio de la vida molecular en el planeta, la sensibilidad hacia el ambiente es lo que ha permitido la supervivencia, acercándonos a lo que nos nutre y alejándonos de lo que nos daña. En nuestra especie, esta sensibilidad evolucionó hacia las emociones. Es quizás su principal función: nos protegen. Nos avisan si debemos acercarnos o alejarnos. Si ponemos atención a ellas, en vez del pensamiento, podremos ver que tenemos la capacidad de conocer el entorno sin intelectualizar. Se trata de un conocimiento directo que nos resguarda, informándonos de lo que ocurre en el entorno. Si hay una amenaza aparece el miedo. Hay enfoques que dicen que la emoción del miedo es negativa, pero eso es un error. Lo negativo es la amenaza, lo que hace el miedo es que nos informa que ella se presenta. Se trata de una alarma que se siente, aún antes de que nos volvamos conscientes de la amenaza. Es una alarma que nos llama a volvernos conscientes.



En algunos párrafos anteriores decíamos que el bienestar depende de las emociones. De manera más específica, explicamos que este es el resultado de la evaluación que las emociones hacían de la situación del entorno. Esta es otra de sus características esenciales. El contenido de la emoción es un contenido ponderado y es dicha evaluación la que produce bienestar o malestar. Consideremos una situación en la que observamos una acción represiva de carabineros. Si uno siente inquietud o rabia, es porque ha evaluado que la acción de carabineros es injusta; sin embargo, si otra persona, ante el mismo evento, siente alivio y seguridad es porque ha evaluado la acción como protectora. Notemos que no es el evento 'carabinero' donde se define la evaluación, sino en la representación e interpretación que una persona hace de la situación.

Las emociones nos dan informaciones acerca del mundo evaluado. A partir de ellas formulamos juicios no verbales. Recordemos que la evaluación es un proceso que viene desde afuera hacia adentro. El juicio es lo contrario, es una proyección que va desde adentro hacia afuera. Si A lanza un insulto en dirección de B, B de inmediato sentirá rabia y juzgará que lo que ocurre es negativo para sí. Incluso, a partir del juicio, le asigna la esencia a A de que es un enemigo. Pero si A logra aclarar que el insulto estaba dirigido a C, que se encontraba detrás de B, y no a B, de inmediato la intensidad de su rabia tenderá a desaparecer y A dejará de ser su enemigo. Notemos que todo lo que le pasa a B sucede muy rápidamente y también ocurre sin palabras. Es una característica humana que apenas vemos a una persona por primera vez, casi de inmediato emitimos un juicio y asignamos una esencia. Como con el perro negro es un perro peligroso, pero para su dueña es algo amoroso.

Muchas veces se ha dicho que la emoción es 'la gran motivadora'. Motivación y emoción comparten la misma raíz etimológica de *motivus* que significa movimiento. Los humanos somos seres de deseo, y la motivación surge de la emoción del deseo. Nos prepara para actuar en el sentido de lo deseado. Si se busca mejorar el bienestar docente, una manera de abordar esto es fomentando la reflexión acerca de las motivaciones de la persona docente. Poder acercarse a los factores que estimulan el esfuerzo y el compromiso con su trabajo. Tiene que ver con la cotidianidad laboral. Si la motivación es la remuneración, el bienestar será leve en la medida en que el agobio actual es grande. Pero si se logra tocar la dimensión emocional de la labor docente como el contribuir a crear un mundo mejor para los niños, niñas y adolescentes, la capacidad de enfrentar el agobio será mayor y mayor será el bienestar.

En la tradición se dice a veces, que si 'quieres tomar una decisión, deja las emociones de lado y con la cabeza fría, decide'. Esto ya no tiene base científica. Las emociones deciden por nosotros. Hoy está establecido por la neurociencia que la decisión consciente de actuar en cierto sentido está decidida por sistemas de otro nivel antes de que llegue al nivel de la consciencia (Gazzaniga, 2012). Es cierto que nos gusta pensarnos como seres que tomamos decisiones racionales, a la manera de la teoría de la elección racional (*rational choice*) de M. Friedmann y G. Becker (Friedman, 1953), que dominó la economía de Chile durante décadas. Pero incluso así, la economía hoy no está concebida en términos 'racionales' sino emocionales, como son la importancia de la confianza o las expectativas en ella. Lo que ocurre es que no le prestamos mucha atención a la manera en que se toman las



decisiones. Consideremos una decisión de consumo y veremos que comprar es muy emocional. Cuando vamos al mall, de repente una parka nos llama la atención... una sexy y elegante parka roja. No pasa mucho rato antes de que nos encontremos en un probador con varios espejos. El problema es que la parka tiene un precio bastante mayor al dinero que tenemos y que no nos alcanza. Pero igual, decidimos comprar la parka, justificando que podremos ahorrar en otros elementos, no ir al restaurante esta semana, etc. Habrá mucha justificación para racionalizar nuestra decisión. Pero si logramos reconstruir el proceso, notaremos que la decisión fue el resultado de nuestro deseo, y este fue emocional 'quiero eso, me verá fenomenal'. Las decisiones tienen su base en la emoción, y esta es siempre autojustificada de manera no verbal. Es decir, una vez tomada la decisión, vienen otras racionalizaciones para justificar verbalmente la decisión tomada; pero una razón no puede por sí sola motivar la acción. Intenten convencer a una persona adicta que la droga le hace mal, la respuesta no va a ser, 'tienes razón, mañana me detengo'. Volviendo a la parka, aún si decidimos no comprarla, esa también sería una opción tomada emocionalmente y autojustificada, pues solo una emoción puede modificar a otra emoción.

Las emociones también sirven para comunicarnos. Lo hacen con el soporte del cuerpo. Esto ha sido extrapolado equivocadamente en el caso de los emoticones. En las escuelas les enseñan a los niños que las imágenes de ceño fruncido expresan enojo; la boca con una curva hacia arriba, alegría; ojos grandes, miedo, etc. Sin embargo, está demostrado que, por ejemplo, solo el 35 % de las personas usan el ceño fruncido para expresar enojo. El resto lo hace con una gran variedad de otras expresiones faciales, cada uno a su manera, lo que sí es cierto es que lo insinúa facialmente, aunque sea de manera micro y, frecuentemente, acompañado de otras expresiones corporales, como la mano empuñada. Lo mismo, una mano abierta batiente y una sonrisa expresan afecto amistoso. La idea es que la comunicación de las emociones, si bien se expresan en el cuerpo, no es algo unívoco. Una sonrisa, puede significar, 'estoy de acuerdo', 'te amo', 'sí, eres un estúpido', etc. Una expresión facial de rabia también depende ante quién se hace, si es un superior o un subalterno. Entonces, aun cuando la capacidad comunicativa de la emoción se expresa en el cuerpo, el significado no está en la expresión facial misma, sino en la emoción, en la energía emocional que la otra persona debe sentir.

Otra de las funciones notables de las emociones es que crean nuestros valores personales. En la escuela aprendemos reglas y valores que se asumen la forma de normas, pero el valor 'verdadero' es el que se siente. Es aquello que nos importa lo que valoramos, ya sea algo cotidiano como mantener el orden en la casa o algo más profundo como el valor de la justicia. Cuando veo que alguien abusa de otra persona y me da rabia observar, la rabia nos revela que tenemos el valor de la justicia. Si la persona no siente rabia ante la situación y esta le es indiferente, a pesar de que diga que la justicia le importa, esta no sería un valor 'verdadero' encarnado en ella, pues si no hay emoción, no hay valor. El valor desde la emoción es un valor evaluado.

Muy cercano al tema de los valores, las emociones también están ligadas a la moral y, como es de esperar, es un área amplia y compleja, pero he aquí algunos acercamientos. La moral es vista a veces como una norma. De nuevo, esta perspectiva de la moral es lo que aprendemos en la escuela y su



dimensión normativa nos indica el deber ser. Es cómo deberían ser las cosas. El mundo emocional tiene que ver con lo vital, con cómo son las cosas para mí en este momento, en particular, al formular un juicio moral. Al asignar esencias formulo un juicio moral que asigna bondad o maldad con base en la emoción: 'esa persona es enemiga'. Puede que este juicio finalmente sea un error, y que la persona no sea un enemigo, pero lo relevante no es que sea cierto o no, en este caso lo que interesa es que el juicio es del orden de lo moral, y es de notar que sea cual sea el juicio moral, este abre o cierra las relaciones en el mundo social.

Otra dimensión tiene que ver con las llamadas 'emociones morales'. Estas se refieren a movimientos de afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera. Son intersubjetivas. Entre las primeras están las que son respuestas hacia uno (vergüenza, culpa, orgullo) y, entre las segundas, respuestas orientadas a los otros (gratitud, alabanza, compasión y también crítica, rabia o repugnancia). Como se ve, las emociones morales apuntan a espacios más profundos. La vergüenza tiene que ver con los códigos de grupos y al sentirla la persona se da cuenta de que está infringiendo los códigos, la culpa tiene que ver con la reflexión acerca de las acciones que una persona ha realizado y que promueven la reparación.

Tal como lo hemos mencionado en el párrafo anterior, las emociones nos orientan hacia nuestro interior. Al hacerlo, nos revelan quiénes somos, nos muestran nuestra identidad sin eufemismos. Esta identidad es la identidad personal, esa que está más allá (o más acá) de la identidad biológica o social que son etiquetas que nos ponen. Al contrario de una identidad de afuera hacia adentro, la identidad personal es algo que surge de adentro hacia afuera. Muchas veces, los adolescentes intentan generar una identidad, diferenciándose unos de los otros. Respecto de sus pares 'ustedes respetan las reglas de la escuela, yo no'. La diferenciación genera la identidad.

Otras veces, en nuestra sociedad narcisista, la identidad es como una máscara inventada, en particular, a través de las redes sociales, pero esta identidad social no es la misma que la identidad que una persona tiene de sí misma, y digámoslo, que normalmente es incierta. Esta identidad para sí, la identidad personal, surge del encuentro con uno mismo como un acto de consciencia. Es un acto subjetivo. Mas allá de la identidad biológica, más allá de la visión del espejo, está la identidad que proviene de las emociones. Es decir, aquella que aparece como resultado de la respuesta emocional en el encuentro con los tres mundos de nuestras vidas. La respuesta emocional es siempre única, propia de cada persona y solamente de ella, no de otra. Es la que informa quién estoy siendo de acuerdo con cómo se manifiestan en mí los deseos, los miedos, los entusiasmos, mis acciones. Una docente dice, 'yo soy profesora, tengo un diploma que lo avala', pero su identidad personal es la manera en que ella ejerce su profesión docente. 'Soy una profesora comprometida', pero puede que el agobio haga flaquear su compromiso. Entonces su identidad se irá modificando. Es normal, pues las identidades verdaderas, de quién se está siendo, cambian con el tiempo. Eso ya lo sugería Heráclito, 'quién eres es un devenir'.

En síntesis, investigaciones en filosofía, psicología y neurociencias ya no consideran a las emociones como respuestas automáticas e irracionales, con connotaciones negativas, que hay que domar desde afuera con premios y castigos. Por el contrario, hay que escucharlas y tomarlas en serio porque son cognitivas, inteligentes, nos protegen, evalúan lo que ocurre, formulan juicios, asignan esencias,



impulsan y orientan nuestra acción, sirven para comunicarnos, crean nuestros valores, son morales y, lo que no es menor, nos muestran quiénes somos.

Algunas orientaciones generales y particulares

Los fenómenos relacionados con las emociones y el bienestar son complejos, incluyen dimensiones de distintos niveles y una gran variedad de elementos. Por ello, lo que sigue no son prescripciones sino más bien sugerencias que entran en la categoría de 'orientaciones'. Aquí algunas de ellas.

Definir la teoría y los conceptos que se utilizan. En primer lugar recordemos que es crucial conocer la teoría que sustenta el tipo de propuestas que queramos realizar en el ámbito de las emociones y el bienestar. Ya mencionamos al inicio que una teoría de carácter conductista lleva a concebir las emociones de una manera determinista, que supone que un estímulo siempre provocará una emoción predeterminada o una acción externa que lo precede. Por su parte, en una teoría constructivista, un mismo estímulo externo puede dar lugar a respuestas emocionales muy distintas según sean los movimientos internos que ocurran dentro de cada persona. En segundo lugar, es importante definir los conceptos que vamos a utilizar porque ellos determinan el ámbito y el contenido de lo que se va a hablar, representan un intento de ser más precisos en lo que decimos. Si entendemos el bienestar desde una perspectiva materialista cuantitativa, atenderemos acciones materiales como pintar salas, tener espacios amplios y muchas otras más. No es que esto sea negativo, pero es insuficiente. Si, por el contrario, el bienestar es definido en un marco de temas valóricos cualitativos, tendemos a conducir acciones focalizadas en el tipo de relaciones que establecen las personas consigo mismas y con los otros, tomando en cuenta tanto lo individual como lo social. En tercer lugar, considerar los énfasis, a saber, si se pondrá el acento en acciones que van desde afuera hacia adentro o, por el contrario, desde adentro hacia afuera. Distintos énfasis llevan a diferentes resultados y, en este aspecto, lo relevante es realizar situaciones pilotos y luego ver las consecuencias de las acciones. No siempre es lo que se esperaba. Aunque han sido menos estudiados, es relevante poner la atención en los procesos de adentro hacia afuera. Nos encontramos aquí en una situación similar a la que vimos cuando tocamos el tema de los cambios en la percepción. En estas materias influyen elementos externos y también internos, pero tienen pesos distintos en los resultados. Por ello, es importante saber dónde se pondrán los énfasis y con qué intensidad. En este texto, el argumento ha estado basado en la definición de bienestar como equilibrio emocional desde la perspectiva constructivista.

Humanizar la educación. Recordemos los dos mayores desafíos que enfrentamos: el cambio climático que ha relevado el tema de la sexta extinción, y el del desarrollo imparable de la IA y TICs, que en su dinámica poshumanista tienden a la transformación de los humanos en ciborgs. Como sabemos, las máquinas no sienten ni tienen emociones, por lo que no tienen nada que ver con el bienestar; mientras más estemos dominados por ellas, este será solo una idea artificial. Ante estas dinámicas, lo que corresponde a la educación es fortalecer la formación humana. Esto implica desarrollar la capacidad de sentir, que es lo que permite el bienestar de las personas.



La principal lección de la pandemia en materia de educación no fue tanto la pérdida de clases, sino la importancia para el bienestar de las interacciones presenciales entre adultos y estudiantes, y de los estudiantes entre ellos. Durante la pandemia, la forma de comunicación se digitaliza. Se instaló una comunicación digitalizada conectiva. Esta comunicación virtual disminuye la capacidad de sentir, mecaniza las relaciones y desarma los vínculos. Humanizar la educación es enfatizar el desarrollo de la formación integral humana para que vaya más allá de una educación instrumental y técnica, y permita equilibrar la relación humano/máquinas, superando la tendencia al sometimiento actual.

Comprender que el mundo emocional se desarrolla en las relaciones. Un bebé construye su mundo emocional observando a su madre y a sus cuidadores. Esta es, según J. Bowlby (1993), la primera base del apego y del desarrollo emocional. En el desarrollo de la infancia, la escuela también es importante, pues es la segunda fuente de apego y de desarrollo emocional. Allí es donde vamos elaborando nuestro mundo emocional aprendiendo de las conductas y reacciones de las personas que nos rodean. Es en esta relación que las niñas y niños construyen sus emociones y aprenden e internalizan la manera de vincularse emocionalmente con los otros y consigo mismos (Schore, 1994). A través de estas interacciones con los adultos y con sus pares aprenden a configurar, nombrar, regular y equilibrar su mundo emocional con el entorno, con los otros y consigo mismos. Es importante considerar que lo relevante no es desarrollar el control o la regulación emocional como lo principal (que es el énfasis en algunas corrientes y programas en boga). Lo relevante son las personas, y en este caso, las personas en interacción, pues es allí donde ocurre el desarrollo emocional. Este es mucho más amplio e integral que focalizar el control o la regulación.

La relación de apoyo y cuidado de los adultos es positiva para el bienestar de los alumnos. Medidas desde afuera hacia adentro tienen un papel que jugar en el clima escolar y este influye en el bienestar —o malestar— de docentes y estudiantes. La relación de los adultos con los infantes y adolescentes es algo crucial, y lo que ellos hagan no es indiferente. Esto ha sido bastante estudiado y abundan las propuestas para ello. Desde hace años, se ha establecido que una relación de cuidado, de escucha, de atención es algo que hay que tomar en cuenta para el bienestar de los estudiantes (Ford et al., 2021). Esta es una orientación general positiva.

El equilibrio emocional y el autocuidado de los docentes es crucial para su bienestar. Esto es un tanto obvio, pero hay que considerar que lo que ha estado caracterizando a las profesoras y profesores en este tiempo ha sido el aumento del síndrome del burnout, que es considerado como la expresión de agotamiento emocional y del agobio que estos viven (Varela, 2023). Una profesora agobiada y emocionalmente agotada tenderá a volverse irritable, tendrá menos paciencia con sus alumnos, los que a su vez se volverán más inquietos, aumentando con ello la tensión en la profesora. Esta situación puede ser evitada si ella toma consciencia de su estado emocional, que debe autocuidarse, pedir ayuda si fuera necesario o simplemente respirar y bailar. Para facilitar esto se deben tomar medidas institucionales que faciliten esta demanda. De lo contrario, se mantendrá la tendencia a abandonar la profesión al cabo de pocos años.



Fomentar el circuito virtuoso docentes/alumnos. El aula es un complejo sistema de relaciones entre adultos y estudiantes, y de estudiantes entre sí. Esta incluye pedagogía, desarrollo emocional, desarrollo de la identidad y otros. La relación principal en este sistema es la que se da entre la persona adulta y los alumnos. Si nos focalizamos en el adulto, esta relación no está caracterizada por la materia que esté enseña, sino por su persona. La profesora de matemáticas no enseña matemáticas, ella enseña matemáticas. En términos del bienestar, la persona de la profesora se ha transformado en algo esencial, pues su manera de ser en el aula tiene un impacto en el desarrollo emocional y en las habilidades regulatorias de los estudiantes. Por ello, debe estar consciente de lo que ocurre con su propio mundo emocional al hacer clases. Recién mencionamos que el autocuidado es crucial. Si ella está colapsada, su estado emocional repercutirá en los alumnos que se angustian; pero si ella está emocionalmente equilibrada, con relaciones de cuidado hacia ella y hacia los alumnos, los afectará positivamente. Este efecto generará un retorno, es decir, una respuesta 'no inquieta' de parte de los estudiantes, abriendo así las posibilidades de dar lugar a un clima propicio y relevante para el bienestar de las docentes. Constituye un círculo virtuoso.

Reconocer el malestar sin quejarse. Recordemos el movimiento de las emociones. El bienestar surge de la evaluación positiva que las emociones hacen de la situación. ¿Por qué? Es positivo porque las necesidades están satisfechas. La acción que sigue es mantener esa situación. Por su parte, el malestar aparece cuando la situación es evaluada negativamente, no por la situación en sí, sino porque las necesidades de algunos de los involucrados están insatisfechas. Una respuesta común ante esta situación es la queja. La queja es uno de los resultados posibles ante la insatisfacción de las necesidades. Por sí misma, ella sólo expresa debilidad, incapacidad de acción y no sirve para mejorar la situación. Su efecto es fomentar malos climas laborales y, en lo personal, una frustración repetida conducente a la depresión. Al contrario, otra posibilidad de respuesta y, en particular, en el ámbito educacional donde los valores tienen importancia, si se reconoce el malestar, lo que se activa es la resiliencia. La resiliencia es resultado de la toma de conciencia de los valores. Lo que sigue a la resiliencia es buscar entender las causas de la insatisfacción, y a partir de ello identificar las áreas a mejorar. No quejarse, sino que explorar las causas conduce a una acción proactiva.

Ver que las conductas de riesgo son señales de que hay algo que explorar, no castigar. La conducta es algo impulsado por el mundo emocional. Las conductas recurrentes son hábitos aprendidos, y su regulación tiene que ver con la capacidad que hayan desarrollado los estudiantes para relacionarse con su mundo interior y con el mundo social. La regulación emocional no debe orientarse —como ocurre a veces— a intentar controlar la conducta, sino desde nuestro punto de vista, a tratar la sensibilidad de reconocer el sentir emocional de ese momento como una señal que requiere acción. Por una parte, acción para calmarse o cuidarse y, por otra, para cuidar la relación con los adultos que son necesarios para su vida.

Iniciamos esta última parte mencionando el determinismo. Lo traemos aquí, porque si en una escuela se aplica una política conductista, de afuera hacia adentro, que supone que el resultado es el bienestar de los estudiantes, pero si hay algunos que adoptan conductas de riesgo, la respuesta no debe ser de



castigo, ni tampoco abandonar la política al ver que no funciona. Dado que se trata de fenómenos complejos, lo que hay que hacer es explorar el origen emocional de esas conductas. Una respuesta al porqué se encuentra en el hecho de que a los adolescentes les importan más las opiniones de sus pares que las de los adultos. El adoptar conductas de riesgo, como el consumo de drogas o el matonaje se ubican en sus procesos de identidad, donde la respuesta de los pares es muchas veces admirativa.

Aprender a comunicarse de manera no agresiva. En un período dominado por el agobio, el estrés, el contacto virtual o la desmaterialización de las relaciones, la comunicación ha tendido a volverse agresiva. Cuando una persona agrede, establece una relación de poder hacia la otra, y quien es agredido lo percibe de inmediato. Por pequeña que sea la diferencia de poder establecido, ella se pone en la defensiva de inmediato, se autodefine como víctima y está lista para responder al combate. La comunicación agresiva es el lenguaje de la guerra. La agresión requiere una respuesta definida por el miedo. Es decir, rendirse, entregarse a la otra persona; arrancar o contraatacar; pero la respuesta no tiene por qué ser agresiva. Si la persona tiene la sensibilidad de evocar lo que le ocurre, si ha madurado emocionalmente, saldrá de la posición de la víctima y podrá transformar la situación. Esto se aprende.

Para concluir. Las emociones, el bienestar y la educación son temas muy complejos, están sujetos a una diversidad de teorías, definiciones, programas y énfasis. Los procesos pueden ser desde afuera hacia adentro o de adentro hacia afuera o una mezcla de ambos, con mayor énfasis en uno u otro. Estas son materias que deben ser consideradas antes de adoptar un enfoque particular. Ante el 'qué hacer', una opción ha sido la de nombrar a una persona encargada de implementar un programa (de equilibrio emocional, bienestar, educación socioemocional o como se la llame) y ello basado en alguna corriente en boga. La otra opción implica capacitar e involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa en un tipo de comunicación no agresiva. Nuestra argumentación ha sido que lo principal es poner el énfasis en las personas, en particular en los docentes, en su desarrollo emocional, focalizando el mundo emocional que genera y caracteriza el tipo de relaciones que se dan en la escuela.

Referencias

Araujo, K. (2024). La escuela y la tarea docente en una sociedad en transformación. Congreso Internacional: buenas prácticas formativas para el desarrollo Profesional Docente, 2023. CPEIP; OEI.

Belmonte, C., Estrella, J., & Eutsay, Sh. (2022). Social and Emotional Wellbeing of Teachers and Its Impact on the Teaching Practice. *Journal of Education and Cultural Studies*, 6(1), 1. <https://doi.org/10.22158/jecs.v6n1p1>

Bowlby, J. (1993). El apego. Paidós

Casassus, J. (2005). La educación del ser emocional. Índigo; Cuarto Propio.



- Casassus, J. (2023). Siento, luego existo. El devenir humano de las emociones. Ediciones Alberto Hurtado.
- Casassus, J. (2025). La era digital cambió al mundo ... ¿y la educación? Voces de la Educación México, 10(9), 60-175. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/901>
- Clark, A. (2024). The experience machine. How our minds predict and shape reality. Random House.
- Eagelman, D. (2018). Incógnito. Las vidas secretas del cerebro. Anagrama.
- Feldman Barret, L. (2018). La vida secreta del cerebro. Cómo se construyen las emociones. Ediciones Paidós.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2024). El bienestar infantil desde el punto de vista de los niños. Autor. <https://www.infocoponline.es/pdf/ResumenUnicef.pdf>
- Ford, T., Degli Espostim M., Crane, C., Taylor, L., Montero-Marín, J., Blakemore, S.-J., Bowes, L., Byford, S., Dalgleish, T., Greenberg, M. T., Nuthall, E., Phillips, A.,
- Raja, A., Ukoumunne, O. C., Russell, R. M., Williams, J. M., Allwood, M., Aukland, L., Casey, T., ... Kuyken, W. (2021). The Role of Schools in Early Adolescents' Mental Health: Findings from the MYRIAD Study. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 60(12). <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.02.016>
- Friedman, M. (1953). Essays in Positive Economics. Phoenix Books.
- Gazzaniga, M. (2012). ¿Quién manda aquí? El libre albedrío y la ciencia del cerebro. Paidós.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. Libros Vergara.
- Hume, D. (2022). Tratado de la naturaleza humana. Editorial Verbum. Trabajo original publicado en 1740.
- Maturana, H. (2016). El amor es la única emoción capaz de ampliar la inteligencia. Revista de Educación, (376). <https://hdl.handle.net/20.500.12365/5052>
- Montero, C. (2024). Retorno a lo sensible. El ocaso del Yo. Ediciones Orjikh
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020) Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis. Autor. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024) Integrar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos. Autor. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391761_spa
- Petersen, S., & Posner, M. (2012). The Attention System of the Human Brain: 20 years after. Annual Review of Neuroscience, 35, 73-89. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-062111-150525>



Schore, A. (1994). *Affect Regulation and the Origin of the Self. The neurobiology of Emotional Development*. Routledge.

Varela, J., Guzmán, P., Oriolb, X., Romoc, F., & Miranda, R. (2023). Teachers' s wellbeing, affects, and burnout during the pandemic in Chile. *Revista de Psicodidáctica*, 28, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.07.002>



1.2.2 Artículo académico:

EDUCACIÓN EMOCIONAL, BIENESTAR DOCENTE Y SALUD MENTAL

Rafael Bisquerra Alzina (España).



La educación emocional tiene como finalidad mejorar el bienestar y la salud mental de todas las personas. El profesorado es el primer destinatario de la educación emocional. En este capítulo nos proponemos desarrollar diversos aspectos que tienen en común justificar la importancia y necesidad del bienestar docente y de la salud mental en general.

Partimos del malestar docente, a partir del cual nos preguntamos ¿puede haber una educación de calidad con altos índices de malestar docente? La respuesta es que solo puede haber una educación de calidad a partir del bienestar docente. Esto implica la necesidad del bienestar del profesorado.

Cuando hablamos de bienestar, nos referimos principalmente al bienestar emocional. En este capítulo recogemos trabajos anteriores que justifican y fundamentan muchas de las ideas que aquí se expresan. En este sentido, el marco teórico del bienestar y sus tipos está desarrollado en Bisquerra (2013).



El bienestar emocional es el objetivo de la educación emocional y de las competencias emocionales. En este capítulo se presenta un resumen del modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra, 2009, 2012; Bisquerra y Mateo, 2019; Bisquerra y Pérez, 2007); las aplicaciones prácticas de este modelo se encuentran en otros documentos (Bisquerra, 2010, 2011, 2015, 2016, 2024). Para la evaluación del bienestar se puede consultar Emociones: Instrumentos de medición y evaluación (Bisquerra, 2020), donde hay más de 450 instrumentos referenciados. Pedimos disculpas por estas autocitas con la intención de no tener que repetir aquí lo que ya se ha presentado en otros contextos y este capítulo se propone dar un paso más. Remitimos a estas referencias para más detalles sobre lo que aquí se presenta.

EL MALESTAR DOCENTE

El malestar docente es un fenómeno ampliamente estudiado, especialmente en relación con los cambios en las demandas sociales y las expectativas acerca del rol del profesorado. José Manuel Esteve (1995, 2006) es uno de los autores más destacados en el análisis de este tema. En su opinión, el malestar docente se refiere a una sensación de incomodidad, frustración y agotamiento que experimenta el profesorado como consecuencia de las demandas crecientes de su rol, los cambios sociales y la falta de recursos adecuados para enfrentar estas presiones (Esteve, 2006). Este puede manifestarse en forma de estrés crónico, burnout, disminución de la satisfacción laboral e incluso en problemas de salud física y mental. A continuación, se presentan algunos datos clave sobre este tema.

Ansiedad, estrés, depresión y burnout son sus causas principales. Si conseguimos reducirlas, mejoraremos el bienestar docente. Algunas investigaciones apuntan a que los recursos personales y las variables emocionales del profesor juegan un papel importante en su estrés laboral, no obstante, no hay relación respecto de la edad o nivel de experiencia (Extremera et al., 2003).

Cuando el profesorado se autopercibe con poca eficacia docente es más vulnerable a sufrir agotamiento, independientemente de cómo sean los recursos de apoyo en el centro. El nivel de agotamiento y el malestar está determinado por la percepción de autoeficacia y no tanto por los recursos de apoyo.

Las variables que están más relacionadas con el estrés son una baja competencia personal (poca confianza en sí mismo) y la preocupación por las condiciones laborales. El estrés no viene tanto por los problemas docentes, sino por las relaciones y el trato con el alumnado, la motivación y la atención a la diversidad, para la cual no se sienten preparados.



LA NECESIDAD DEL BIENESTAR DOCENTE PARA LA CALIDAD EDUCATIVA

¿Se puede educar desde el malestar? La educación de calidad requiere del bienestar docente para el bienestar del alumnado. Este no solamente es un derecho, sino que incluso podría considerarse como un deber para el profesorado, ya que es un requisito para una educación de calidad. Sin embargo, nadie debe entenderlo como una imposición, ni mucho menos, sino como una opción desde la libertad de decisión. Es decir, hemos de convenir en que tomamos decisiones sobre nuestro bienestar, lo cual va a repercutir en crear determinados climas emocionales.

El bienestar emocional es una categoría descriptiva de carácter amplio que se refiere al grado en que una persona está satisfecha con la vida que lleva. El bienestar docente es el grado en que un profesor o profesora está satisfecho y a gusto con el desempeño de su rol como docente.

Respecto del paralelismo entre el concepto de bienestar y el de calidad de vida, Schalock y Verdugo (2003) definen la 'calidad de vida' como las condiciones de vida deseadas por una persona. Por tanto, se puede afirmar que en la medida en que una persona está satisfecha con su vida dispone de calidad de vida. Los autores presentan un modelo de calidad de vida multidimensional teniendo en cuenta ocho dimensiones que incluyen todos los dominios o áreas de la persona:

- Bienestar emocional.
- Relaciones interpersonales.
- Bienestar material.
- Desarrollo personal.
- Bienestar físico.
- Autonomía (autodeterminación).
- Inclusión social.
- Derechos.



En la Tabla 1 se especifican algunos de los indicadores que apuntan Schalock y Verdugo (2003) en cada una de estas dimensiones

Tabla 1

Relación entre los indicadores de calidad de vida y la autopercepción de los docentes con bajo nivel de estrés

Indicadores y variables preventivas del malestar docente

Bienestar emocional	1. Emociones	<ul style="list-style-type: none">• Consciencia y regulación de las emociones negativas.• Autoestima equilibrada.
Relaciones interpersonales	0. Interacciones	<ul style="list-style-type: none">• Sentirse competente en el trato con el alumnado, familias y compañeros de trabajo.• Sentirse apoyado por un grupo de personas, materiales y otros elementos.
Desarrollo personal	0. Formación 0. Competencia personal	<ul style="list-style-type: none">• Sentir que se dispone de oportunidades formativas que le ha ofrecido y ofrece el entorno tanto a nivel formal como no formal.• Sentirse competente a nivel profesional para la instrucción, motivación y atención del alumnado en su diversidad.

El perfil del profesorado que siente menor nivel de ansiedad y estrés es el que está satisfecho con su capacidad para regular sus emociones y también se concibe preparado para la instrucción, el trato con el alumnado, su capacidad para motivarles y atender a la diversidad. Además, es un docente que piensa que dispone de apoyos personales y materiales para conseguir sus propósitos. En la medida en que este se siente satisfecho con su desarrollo profesional, podemos decir que aumenta su nivel de bienestar o calidad de vida.

Si relacionamos estos indicadores preventivos de malestar docente con las posibilidades para su desarrollo que ofrece la formación inicial y permanente del profesorado, los resultados no son demasiado favorables. Diferentes autores señalan la necesidad de incorporarlos en los planes de estudio y programas formativos. Los futuros docentes manifiestan un mayor nivel de carencias formativas en el control de la ansiedad, el estrés y la frustración.

Badia Pujol y Duñach i Masjuan (2006) consideran, respecto de la formación permanente del profesorado, que se deberían ofrecer recursos personales para evitar las rutinas y el desgaste que comporta el ejercicio de la profesión con riesgo de situaciones de estrés. En este sentido, la formación



tanto inicial como permanente se convierte en uno de los principales instrumentos para evitar el estrés laboral del docente.

Con base en el denominado informe Delors (1996) y las aportaciones de Bunk (1994) se puede derivar el perfil del buen docente que se presenta en la *Tabla 2*.

Perfil del buen docente

Competencias profesionales

Técnicas: relacionadas con el hecho de poseer y desarrollar conocimientos profesionales.

Metodológicas: aplicación de los conocimientos a situaciones educativas.

Participativas: relacionadas con los recursos para el trabajo en y con el grupo.

Personales: relacionadas con los recursos personales para afrontar retos profesionales.

Indicadores que pueden observarse

Capacidad de ejercer funciones de tutoría con las familias, orientación al alumnado y evaluación de sus aprendizajes.

Mediador para que la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada alumno.

- Capacidad de colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa y del entorno.
- Capacidad de dinamizar con el alumnado, la construcción participada de normas de convivencia.
- Capacidad de resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas.

- Capacidad de regularse emocionalmente en las diferentes circunstancias de su actividad profesional.
- Capacidad de autoevaluar su propia práctica profesional para introducir los cambios que sean necesarios.

El profesorado está creando continuamente climas emocionales en el aula. Hay algunos que tienden a generar ansiedad, estrés y depresión. Otros son proclives al aprendizaje, al rendimiento, a la convivencia y al bienestar. Entre los objetivos de la educación debería estar el crear climas emocionales favorables a la convivencia, el rendimiento y el bienestar. El profesorado se debería implicar en estos objetivos, lo cual requiere competencias emocionales.



LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

A partir de las investigaciones se puede afirmar que una estrategia eficiente para mejorar el bienestar docente es el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado.

Entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Mateo, 2019; Bisquerra y Pérez, 2007). Existen diversos modelos y propuestas de competencias emocionales que han sido presentados en múltiples publicaciones, algunas de las cuales se citan en este texto.

A mediados de los años noventa desarrollamos en la Universidad de Barcelona, en el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP), un modelo de competencias emocionales que ha recibido algunas modificaciones y ampliaciones a lo largo de los años (Bisquerra y Pérez, 2007). En estos momentos, la última versión en la que nos basamos está desarrollada en Bisquerra y Mateo (2019). Este modelo ha sido adoptado por la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB). De acuerdo con este modelo, las competencias emocionales se estructuran en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar.

Otros modelos de competencias emocionales se citan a continuación. Entre ellos destaca el modelo de CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2013, 2017) que propone cinco competencias emocionales: autoconciencia emocional, autogestión emocional, consciencia social, relaciones (habilidades sociales), toma de decisiones responsables.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) de México propuso en 2017 un modelo de competencias socioemocionales que incluye: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración.

Saarni (1999) presenta a su vez un modelo de competencias emocionales que engloba: conciencia emocional, comprender las emociones de los demás, expresión apropiada de las emociones incluyendo el vocabulario emocional, implicación empática, diferenciar entre la experiencia emocional subjetiva interna y la expresión emocional externa, afrontamiento de circunstancias emocionalmente aversivas y estresantes (regulación emocional), conciencia de la comunicación emocional en las relaciones interpersonales y sociales, autoeficacia emocional.

Mikolajczak et al. (2020) proponen un modelo de competencias emocionales que aglutina tres niveles de funcionamiento: 1) conocimiento emocional: 'lo que la gente sabe'; 2) inteligencia emocional capacidad: capacidad para aplicar el conocimiento emocional a una situación real, 'lo que la gente puede hacer si se lo propone'; 3) inteligencia emocional rasgo: propensión a comportarse de un determinado modo en situaciones emocionales, 'lo que la gente consistentemente hace de modo habitual'. Estos autores señalan que una competencia se aprende y, por lo tanto, les parece más



apropiado hablar de competencias emocionales que de inteligencia emocional.

Hasta aquí se han presentado cinco modelos de competencias emocionales. Si se analizan comparativamente se puede observar que tienen muchos elementos en común. En la práctica se puede adoptar uno de ellos si por alguna razón nos parece más apropiado o con el que nos sentimos más cómodos. Lo importante es trabajar para el desarrollo de las competencias emocionales. Por nuestra parte, seguimos el modelo pentagonal por considerarlo como un modelo amplio e integrador de los demás. Por esto, se desarrollará con mayor detalle a continuación.

EL MODELO PENTAGONAL DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

A continuación, se hace una breve presentación de cada una de las cinco dimensiones del modelo pentagonal de competencias emocionales, basándonos en trabajos anteriores (Bisquerra, 2009, 2012; Bisquerra y Mateo, 2019; Bisquerra y Pérez, 2007).

La **conciencia emocional** consiste en reconocer las propias emociones y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la autoobservación, así como de la observación de las personas que nos rodean. Comprender las causas y las consecuencias de las emociones, evaluar su intensidad, expresarlas de forma apropiada, tanto en comunicación verbal como no verbal, son elementos clave de esta competencia. El dominio del vocabulario emocional es un factor importante para la conciencia emocional.

La **regulación emocional** significa dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos. No hay que confundir 'regulación' con 'represión'. La regulación consiste en un difícil equilibrio entre la represión y el descontrol. Son componentes importantes de la regulación emocional, la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (hacer frente a la inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc. Algunas técnicas concretas son: relajación, respiración, meditación, mindfulness, introspección, diálogo interno, control del estrés, autoafirmaciones positivas, asertividad, reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, cambio de atribución causal, etc. El desarrollo de la regulación emocional requiere de una práctica continuada.

La **autonomía emocional** es la capacidad para no sentirse seriamente afectado por las presiones, adversidades, crisis y, a veces, provocaciones que se viven en un contexto determinado. En cualquier contexto hay que tomar decisiones responsables, con la intención de optimizar el rendimiento, la convivencia y el bienestar. Esto requiere de una sana autoestima, autoconfianza, percepción de autoeficacia, motivación y responsabilidad. La autonomía emocional es un equilibrio entre la dependencia emocional y la desvinculación.



La **competencia social** facilita las relaciones interpersonales, sabiendo que están entrelazadas de emociones. La escucha empática abre la puerta a actitudes prosociales, que se sitúan en las antípodas de actitudes racistas, xenófobas o machistas, que tantos problemas sociales ocasionan. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio. La gestión de conflictos y la prevención de la violencia son aspectos esenciales de la competencia social.

Las competencias para la vida y el bienestar son un conjunto de habilidades, actitudes y valores que promueven la construcción del bienestar personal y social. El bienestar se erige con la práctica fundamentada en las aportaciones de las investigaciones científicas (neurociencia, psicología positiva, inteligencia emocional, etc.). La Figura 1 representa el modelo pentagonal de competencias emocionales.

Figura 1
Modelo pentagonal de competencias emocionales



Nota. Bisquerra, 2009, p. 147.



EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional se propone el desarrollo de competencias emocionales. Nadie nace con competencias. Las competencias se caracterizan por ser algo que se desarrolla a través de algún tipo de formación. O bien hay educación o no hay competencias. Si queremos contribuir a superar el analfabetismo emocional, es necesaria una educación emocional.

Esteve (2006) plantea la necesidad de una formación docente que incluya competencias emocionales, estrategias de gestión del estrés y un mayor reconocimiento institucional y social del papel del profesorado.

Por esto, el primer destinatario de la educación emocional es el profesorado. Solamente educadores con competencias emocionales están en condiciones de ejercer una docencia de calidad, por lo que se comenta a lo largo de este artículo.

Hay abundantes trabajos que justifican la importancia y la necesidad de la educación emocional, empezando por el profesorado (Bisquerra, 2004, 2005; Bisquerra y García Navarro, 2018), a los cuales remitimos para más detalles. El resumen es simplemente este: para una educación de calidad se requiere el bienestar del profesorado. La mejor forma de contribuir al bienestar del profesorado es a través del desarrollo de sus competencias emocionales, es decir, la educación emocional.

SALUD MENTAL

Cuando se habla de salud mental, en el fondo estamos pensando en enfermedades mentales, entre las cuales, las que tienen una mayor prevalencia son ansiedad, estrés, depresión y burnout. El profesorado está afectado de estos trastornos emocionales de forma particularmente intensa.

La salud mental del profesorado es un tema crucial para garantizar el bienestar tanto de los docentes como de los estudiantes. Los profesores enfrentan una presión constante derivada de su labor, que incluye no sólo la enseñanza, sino también la gestión emocional, la mediación de conflictos y el acompañamiento de los alumnos en su desarrollo. Cuando la salud mental de los docentes se ve afectada, esto tiene repercusiones directas en el entorno escolar, el rendimiento académico y la calidad educativa.

El malestar docente puede derivar en trastornos mentales como estrés crónico, ansiedad, depresión y síndrome de burnout o agotamiento profesional. Un porcentaje significativo del profesorado experimenta síntomas de estrés laboral, relacionados con la carga administrativa, la falta de apoyo institucional y la percepción de una valoración social insuficiente. Además, las demandas emocionales



que provienen de trabajar con estudiantes de diversas realidades socioeconómicas y culturales pueden intensificar estos problemas.

El burnout, caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y pérdida de motivación, es uno de los problemas más frecuentes entre el profesorado. Esta condición no solo afecta su salud física y emocional, sino que también incide en su desempeño y relaciones interpersonales en el aula.

Para abordar esta problemática, es fundamental adoptar estrategias a nivel individual, institucional y social. Entre estas estrategias destacan las siguientes:

- 1. Formación en competencias emocionales:** proveer a los docentes de herramientas para gestionar el estrés, las emociones y los conflictos mejora su bienestar y su capacidad para afrontar los retos del aula.
- 2. Reducción de la carga laboral:** revisar y distribuir las tareas administrativas permitiría que los docentes concentren sus energías en la enseñanza y el acompañamiento pedagógico.
- 3. Apoyo psicológico y espacios de autocuidado:** las instituciones deben ofrecer acceso a programas de atención psicológica y actividades de cuidado mental, como talleres de mindfulness o grupos de apoyo.
- 4. Reconocimiento social e institucional:** valorar y visibilizar la labor docente, tanto a nivel salarial como en el discurso público, es esencial para reforzar su autoestima y sentido de propósito.

No es por casualidad que hemos puesto como primera estrategia las competencias emocionales. Hoy en día se acepta que la mejor promoción de la salud mental es desarrollar las competencias emocionales en toda la población y, particularmente, entre el profesorado.

Cuando realmente se habla de salud mental, la definición que la caracteriza es un estado de bienestar emocional. Esto refuerza la importancia que estamos dando en este texto al bienestar docente como forma de promocionar la salud mental a través de la educación emocional.

La salud mental del profesorado no es solo una responsabilidad individual, sino un compromiso colectivo. Cuidar de quienes educan es, en última instancia, cuidar del futuro de la sociedad.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo es argumentar y poner de manifiesto la importancia del bienestar docente para una calidad educativa. Se aportan evidencias de los elevados índices del malestar docente y de cómo la formación en competencias emocionales es una de las estrategias más eficientes para promocionar la salud mental.



Sobre el malestar docente hay una extensa literatura que aporta abundantes datos sobre los elevados índices de ansiedad, estrés, depresión y burnout entre el profesorado. También hay una aceptación generalizada de que con el malestar docente no puede haber una educación de calidad.

Por esto, es importante dotar al profesorado de competencias emocionales para afrontar los retos diarios que representa la función docente con mayores probabilidades de éxito. El éxito se entiende con mejor convivencia, salud mental, rendimiento académico y bienestar.

Se presentan los principales modelos de competencias emocionales y se desarrolla un poco más uno de ellos, conocido como modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra, 2009, 2012; Bisquerra y Mateo, 2019; Bisquerra y Pérez, 2007), que se estructura en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales y competencias para la vida y el bienestar.

La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales. Los primeros destinatarios de la educación emocional son los profesores, por varias razones: 1) porque la necesitan como cualquier persona; 2) porque ejercen una profesión de riesgo que requiere competencias emocionales de alto nivel; 3) para poderlas enseñar al alumnado.

El desarrollo de competencias emocionales es la mejor promoción de la salud mental que se pueda hacer. Los problemas de salud mental se abordan desde la psicoterapia y farmacología, lo cual es muy importante y necesario. Pero, además, se debería abordar desde la dimensión preventiva. Y la mejor prevención es a través de las competencias emocionales. Hay evidencias de que estas mejoran la convivencia, el rendimiento y el bienestar.

Referencias

- Badia Pujol, J. y Duñach i Masjuan, M. (2006). Nuevos retos de la formación permanente del profesorado. Guix.
- Bisquerra, R. (2004). Educación emocional en la formación del profesorado. En M. J. Iglesias (Ed.), El reto de la educación emocional en nuestra sociedad (pp. 83-119). Universidade da Coruña.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 19, 3, 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). Cuestiones sobre bienestar. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2015). Universo de emociones. PalauGea.



- Bisquerra, R. (2016). 10 ideas clave. Educación emocional. Graó.
- Bisquerra, R. (2020). Emoción: instrumentos de medición y evaluación. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2024). Educación emocional y bienestar. Fundamentos para una práctica efectiva. Editorial Humana.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2010). La educación emocional en la práctica. Horsori-ICE.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Desclée de Brower.
- Bisquerra, R., y Mateo, A., (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. Horsori.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional de la RFA. Revista Europea de Formación Profesional, (1), 8-14.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition. Autor.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2017). Key implementation insights from the Collaborating Districts Initiative. Autor.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.
- Esteve, J. M. (1995). La tercera revolución educativa. Paidós.
- Esteve, J. M. (2006). El malestar docente: la importancia de la formación emocional del profesorado. Graó.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. Encuentros en psicología social, 1(5), 260-265.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2020). Les compétences émotionnelles. Dunod.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. Guilford Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality, 9(3), 185-211.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. Á. (2003). Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Alianza.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Autor.



1.2.3 Síntesis Seminario:

BIENESTAR DOCENTE Y APRENDIZAJE EMOCIONAL

*Juan Casassus Gutiérrez
y Rafael Bisquerra Alzina.*



Este seminario, sobre Bienestar Docente y Aprendizaje Emocional, responde al trabajo formativo que el CPEIP ha desarrollado desde 2024 a través de su Plan de Formación y Acompañamiento en Bienestar Socioemocional de los Equipos Educativos, el cual se ha implementado en nueve regiones del país con una propuesta formativa donde convergen los enfoques de bienestar docente, cuidado mutuo, salud laboral y convivencia educativa.

Para este seminario, se contó con la participación de Juan Casassus (Chile) y Rafael Bisquerra (España), reconocidos académicos que han liderado investigaciones e iniciativas de formación de docentes en educación emocional.

El presente documento resume las principales ideas expuestas por estos importantes expertos en el marco del Segundo Congreso Internacional CPEIP-OEI.



EMOCIONES, BIENESTAR Y EDUCACIÓN: AMPLIANDO LA CONVERSACIÓN

Juan Casassus

Pareciera que 'emociones' y 'educación', históricamente, no se entienden y, ante las transformaciones rápidas que estamos viviendo y el desafío que enfrentan las instituciones educativas, se hace necesario ampliar la conversación para que la educación se haga cargo de dicho desentendimiento.

Para comenzar, Kurt Lewin sostenía que no hay nada más práctico que una buena teoría. Entonces: ¿cuál es la teoría que tenemos de las emociones?, ¿estas son meras reacciones al mundo externo como lo indica la teoría conductista? O ¿son construcciones personales que se producen en la medida en que vamos creciendo y aprendiendo?

Siguiendo la reflexión que propone Sócrates: "si quieres ser un buen zapatero, lo primero que tienes que saber es qué es un zapato, de qué está hecho y para qué sirve", por ello necesitamos saber qué son las emociones, de qué están compuestas y para qué nos sirven.

Si las emociones fueran innatas y, por tanto, meras reacciones a lo que sucede fuera de nosotros, entonces la educación no tendría mucho que hacer o aportar, solo premiar o castigar para que ciertas prevalezcan en el espacio escolar. Por el contrario, si las emociones son aprendizajes, por tanto, construcciones que se realizan a lo largo de la vida, el rol de la educación sería mucho más complejo. Esta presentación asume esta perspectiva.

Si, además, la educación es "formar la mente" y la mente es "aquello que nos permite sentir emociones y tener pensamientos para conocer el mundo", entonces aprender requiere tanto de las primeras como de los segundos. En esta lógica: las emociones constituyen un medio para aprender.

Por último, los fenómenos sociales y culturales dependen y existen por el sentido y significado entregado por el ser humano, y dado que la escuela es una construcción humana, esta depende de nosotros, así como también sus modificaciones y cambios. Aprender en la escuela, entonces, requiere la confluencia del sentir y del razonar y hacernos cargo de ello en un mundo aceleradamente cambiante es deber insoslayable de todos nosotros.

¿Qué son las emociones y para qué nos sirven?

Todos los días nos sorprendemos de que esté sucediendo algo, aunque sabemos de antemano que está ocurriendo, por ejemplo, la crisis climática o la inteligencia artificial. Ambos fenómenos son parte de la angustia humana que nos toca vivir y que afectarán, sin duda, a las nuevas generaciones.



Estos ejemplos generan una situación muy compleja, ya que hay mucha información y mucha experiencia acumulada que obliga, en el marco de la supervivencia de la especie y la calidad de dicha supervivencia, a ocuparse desde la educación. En este espacio, las condiciones intersubjetivas de la vivencia cotidiana dependen de cada persona y, en especial, de los adultos responsables. Estas condiciones intersubjetivas, que aportan a la supervivencia humana, son un espacio privilegiado en el que podemos actuar.

Tenemos la creencia que la realidad nos llega por los sentidos. Sin embargo, lo que está comprobado es que, gracias a nuestra experiencia pasada, el 80 % de lo que uno percibe existe antes en nuestro cerebro y ese aprendizaje previo es el que va fijando nuestras expectativas.

Antes considerábamos que la información sensorial era el punto de partida de la experiencia, y nosotros, modulados por la emoción, éramos pasivos ante la realidad que se nos venía encima. Hoy la información sensorial modulada por la emoción sirve para refinar el proceso de predicción en curso, y el de adivinar lo que hay en el entorno. Hay, entonces, un proceso de predicción basado en nuestra experiencia pasada.

Vivimos en tres mundos. El primero, es el mundo natural, es como yo interpreto la información sensorial que me llega, yo puedo pensar en la naturaleza y puedo tener la experiencia de la naturaleza, y ambas son cosas distintas. De esta forma, el mundo natural está construido por mi relación con él, la que nace a su vez de la emoción.

El segundo, es el mundo cultural, social, es la interpretación sensorial de los códigos sociales, que son muy complejos. Y, por último, el mundo interno, que es la interpretación de la extrañeza de sí mismo, de uno.

Si volvemos a la pregunta qué son las emociones, estas son un flujo de energía, un movimiento. Esta energía es de carácter relacional: conmigo, con los otros, con la naturaleza, etc.

Los seres humanos siempre estamos en un estado emocional que colorea el resto del mundo y desde el estado emocional en que uno se encuentra, van emergiendo las emociones. Según Posner, todos tenemos redes atencionales. La primera es la red atencional o sistema de alerta afectiva que detecta lo que está alrededor con base en la experiencia pasada. En el sistema atencional solo entra aquello que, por la experiencia, llama mi atención. La segunda es la red perceptual y, por último, la red del pensamiento.

El sistema emocional se constituye por esas tres redes y, desde esa comprensión se torna vital poner foco en la red atencional, en lo que nos atrae y en lo que determina nuestra percepción y comprensión de lo que nos rodea, porque lo que lleva a la acción es la emoción.

¿De qué está hecha la emoción? Está compuesta de energía basada en la experiencia anterior. La emoción genera la percepción y lo que provoca la emoción son las necesidades y los valores aprendidos a lo largo de la existencia propia y de la humanidad.



El trayecto de la consciencia emocional, el cómo meterse dentro de sí mismo, no es fácil porque no es fácil saber qué es lo que le pasa a uno. Si uno tiene una buena teoría —por ejemplo, que la emoción surge del grado de satisfacción o insatisfacción de las necesidades o de los valores—, puede comprender que si la otra persona está molesta, algo le está ocurriendo a nivel de sus necesidades fundamentales o de sus valores, los cuales pueden estar siendo transgredidos. En ese caso, no trabajo directamente sobre la emoción, sino sobre aquello que la genera. Esa exploración permite ser más respetuosos y compasivos con la otra persona.

¿Para qué sirven las emociones? Las emociones son inteligentes porque son cognitivas, es decir, nos permiten aprender. Son nuestros puentes con el mundo; nos protegen; tienen valor epistémico; focalizan la atención, porque cuando algo está ocurriendo, estoy muy focalizado; permiten detectar los objetos y eventos de importancia. Las emociones nos facilitan evaluar lo que es bueno o malo para mí. Nos dejan asignar esencia. Crean nuestros valores y nos orientan hacia dónde tenemos que actuar.

Estamos en medio de un cambio civilizatorio, la civilización del siglo XX ya se acabó, la idea de progreso se acabó. Estamos en medio de un cambio paradigmático donde, lo más importante que hay que hacer es humanizar. Si hay una profesión que no va a ser superada por las máquinas es la educación, este es uno de los valores más importantes de la profesión docente.

Aprendimos en la pandemia que la formación humana y el bienestar dependen de las y los docentes, por lo tanto, es central que en la formación docente esté la humanización. El foco es qué es lo que nos hace humanos en las distintas etapas del desarrollo humano, esto es una ciencia.

Demos importancia al cuerpo que es la materialidad. Combatir la inmaterialidad en la cual estamos sometidos por la pantalla y, desde esa batalla, fomentar el sentir y el movimiento.

Demos centralidad a las emociones desde la política pública. Retomemos el sentido que hay hoy y el valor de la educación, buscando el equilibrio entre esta y las necesidades de la persona. Todo es cuestión de equilibrio entre desarrollar la consciencia emocional, que es intrapersonal, y desarrollar la comprensión emocional, que es interpersonal para aprender a vivir y convivir de manera no agresiva.

Todo esto se aprende.



BIENESTAR DOCENTE Y APRENDIZAJE EMOCIONAL,

Rafael Bisquerra.

José Manuel Estévez dice: “El malestar docente existe y está ahí frente a nuestros ojos”.

En España, las licencias médicas de los docentes se han triplicado, lo que conlleva costos de más de 1.500 millones de euros, sin considerar en ellos, los correspondientes a medicamentos, atención médica u otros, es decir, es un costo todavía mayor. Estas cifras son reflejo del malestar docente el cual, como se ha señalado, se relaciona con insatisfacción, altos niveles de estrés, depresión y burnout.

¿Puede un docente educar desde el malestar?, ¿podemos entregar una educación de calidad considerando dicho malestar? Esta exposición se basa en la idea de que solo puede haber una educación de calidad y es a partir del bienestar docente.

Relación entre salud mental y bienestar

Cuando se habla de salud mental, en general, lo que se tiene en mente es ‘enfermedad mental’ y, de manera muy específica ‘trastorno emocional’, tales como: ansiedad, estrés, depresión, ideación suicida, suicidios, burnout.

Al ser estos los temas, tendemos a enfocarnos desde un modelo clínico o médico, el cual se centra en el problema, es decir, una persona se siente mal, no puede dormir, está nerviosa y al percibir este estado de malestar asiste a un especialista para que le haga un diagnóstico, le proponga un tratamiento, lo siga durante un tiempo con la esperanza de después darle el alta médica.

Este abordaje responde a un modelo reactivo, que actúa frente al problema una vez que este se manifiesta. Se trata de un modelo asistencial de carácter terapéutico, médico o clínico, muy importante y necesario, pero, ciertamente, insuficiente.

El modelo reactivo, asistencial y clínico debe complementarse con un modelo educativo, psicopedagógico que sea un modelo proactivo, que permita intervenir antes de que surja el problema, es decir, que prevenga mediante el desarrollo de competencias emocionales:

- 1. Conciencia emocional:** es darse cuenta de lo que nos pasa, reconocer



nuestras emociones y ser capaces de darles un nombre. Esto es un requisito para la regulación emocional.

2. **Regulación emocional:** todos tenemos derecho a sentirnos enfadados, enojados, irritados, pero por muy fuerte que sea nuestro enojo, nuestra rabia, jamás debería derivar en ningún tipo de violencia.
3. **Autonomía emocional:** es la capacidad para no sentirnos seriamente afectados por las provocaciones, crisis y adversidades que nos vienen del exterior. Durante la pandemia una parte importante del profesorado, pero también del alumnado, se encontró ante retos frente a los cuales no había sido debidamente formado y, por esto, en tiempos de la pospandemia, la prevalencia de los trastornos emocionales ha ido aumentando de forma espectacular y preocupante. Muchos de estos trastornos no tienen causas genéticas, sino que, en gran medida, son respuestas a las presiones del entorno.
4. **Competencia social:** que es la capacidad para relacionarnos con otras personas de forma satisfactoria y hacer posible la convivencia, la paz y el bienestar.
5. **El bienestar constituye la quinta dimensión de este modelo de competencias emocionales.** Aquí hablamos de habilidades para la vida, pues se trata de una educación orientada tanto a vivir plenamente como a construir bienestar. Este debe entenderse como una realidad que no se recibe dada, sino que requiere ser construida, y en la cual cada persona puede y debe contribuir activamente.

La palabra clave de cualquier definición de salud mental es 'bienestar', pues es un estado de bienestar emocional, psicológico y social, que afecta la forma en que pensamos, sentimos y actuamos. La salud mental facilita la gestión del estrés, las relaciones con otras personas y la toma de decisiones responsables.

El bienestar es algo que debe construirse. Desde esta perspectiva, la educación emocional y el desarrollo de competencias emocionales se convierten en herramientas fundamentales para promover la salud mental y, en consecuencia, el bienestar.

La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales.

Veamos un ejercicio para comprender cómo funciona el bienestar emocional. Plantearemos algunas preguntas a las que deberán responder con sí o no.

- Alegría y felicidad es prácticamente lo mismo.
- Confundir alegría es un grave error.
- La alegría es una experiencia intensa, pero de breve duración.



- El placer y alegría tienen en común que son experiencias intensas, pero de breve duración.
- La felicidad, a diferencia de la alegría y los placeres, es una experiencia mucho más profunda y el resultado de un trabajo personal interior.
- Alegrías y placeres son experiencias intensas de breve duración provocadas por acontecimientos o estímulos externos, por ejemplo, que te toque la lotería, que de alguna forma te conceden un premio, que te aumentan el sueldo.
- La felicidad, a diferencia de las alegrías y los placeres, es el resultado de un trabajo personal interior que, en muchos casos, requiere esfuerzo. Este esfuerzo suele manifestarse en la capacidad de postergar gratificaciones inmediatas en favor de otras de un orden superior, aunque más a largo plazo.
- La alegría y los placeres son bienvenidos —cuantos más, mejor—; sin embargo, algunos de ellos pueden resultar, a largo plazo, incompatibles con la verdadera felicidad.
- Para experimentar alegrías y placeres se necesita el amor. Dicho de otra forma, para drogarse y experimentar placeres ¿se requiere amor?
- Para experimentar la felicidad profunda se necesita amor. Y amor no significa estar enamorado. Amor no significa hacer el amor.

Mediante las preguntas y afirmaciones antes señaladas podemos identificar nuestras representaciones sobre salud mental, felicidad y bienestar.

La felicidad es el resultado de un trabajo personal interior que implica desarrollar la capacidad de postergar gratificaciones inmediatas —por ejemplo, el consumo de drogas— en favor de otras de un orden superior, aunque más a largo plazo, como mantener una buena salud.

Confundir la alegría y los placeres con la felicidad es un grave error. En el ejercicio, algunos podrán considerar que no lo es tanto, mientras que otros sí, pero coincidimos en que para llegar a la convicción de que se trata de un error importante es necesario transformar nuestras opiniones y actitudes, un proceso que requiere tiempo y reflexión.

Muchas personas, en el fondo, buscan la felicidad, pero al no tener clara la diferencia entre alegría, placer y felicidad, terminan conformándose con los primeros. Además, suelen hacerlo con placeres y alegrías que, a largo plazo, resultan incompatibles con la verdadera felicidad. Por eso, confundir placeres y alegrías con felicidad es un grave error que debemos esforzarnos, entre todos, por evitar y prevenir, en beneficio de la humanidad.

La invitación es a conocer nuestras ideas sobre educación emocional y a formarnos en ella para promover el bienestar en nuestro entorno.



CONTRAPUNTO Y CIERRE

Pareciera que el lenguaje nos es aún insuficiente para referirnos a estas materias. No hay forma unívoca de pensar el bienestar y actuar en consecuencia con dicho paradigma.

Por una parte están las distintas formas de bienestar (material, físico, social, emocional, eudemónico, por mencionar algunas) y en cada una de ellas encontramos confusiones entre felicidad, placer y bienestar. Sumado a ello, el concepto castellano de felicidad no alcanza a describir de manera profunda el alcance de esta, no abarca toda su profundidad, siendo esta experiencia un paso importante en conseguir un estado de bienestar.

A esta visión se contraponen la idea de que es una utopía alcanzar tal estado de bienestar, en la medida en que el bienestar no es unívoco y que se requiere de un estado de malestar para experimentar el contraste y sentir el bienestar. Al igual que las emociones, que no son positivas ni negativas, sino que cumplen un rol en la vida humana, el malestar es necesario y complementario. Es una cara de la moneda que permite la existencia de la otra, ya que, a fin de cuentas, solo la existencia de uno trae aparejado el otro.

En el encuadre educativo, pedagógico y de política que queremos promover en este espacio de reflexión, podemos concebir que Bienestar, en particular Bienestar Docente, no es un estado necesariamente permanente, unívoco y que implique alegría o felicidad instantánea. Sino que es un estado que debe trabajarse y profundizarse a partir del trabajo individual y colectivo, en los niveles micro, mezo y macro. Siendo estas dimensiones y niveles necesarios en conjunto y articuladamente. Por ello, no basta que el individuo conozca y desarrolle sus competencias emocionales si no tiene condiciones de bienestar. Para el caso docente, aquello implica, además de aquello, que el colectivo conozca y desarrolle competencias emocionales y que, en el plano institucional, se aseguren las condiciones necesarias para estar bien.

En el plano de las y los docentes, en tanto individuos y como comunidades profesionales, la tarea es ardua. El Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2021), instrumento de la política docente señala, en su Estándar 6 (descriptor 6.1), que el docente: "Observa y comprende el estado emocional de sus estudiantes y sus variaciones, para establecer vínculos significativos y profundos con ellos/as".

De esta manera, identificar el estado emocional es reconocido como sustantivo para el ejercicio de la práctica pedagógica. Observar y comprender son objetivos de formación profesional que, de lograrse, permitirían establecer vínculos entre docentes y estudiantes en favor de un aprendizaje profundo.

Además de observar y comprender los estados emocionales de los estudiantes, se espera que el



profesorado modele y enseñe a sus estudiantes “cómo reconocer y regular sus emociones, [enseñe] diversas estrategias para afrontar emociones negativas, a ser sensibles a las emociones de los demás y a desarrollar actitudes y conductas para la vida activa y saludable” (Mineduc, 2021, p. 36).

De allí que el adulto requiera aprender ‘autoconciencia’ de su estado emocional, es decir, observar y comprender sus propias emociones y con ello las de sus estudiantes. Dicho de otra forma, el desarrollo de vínculos significativos y profundos requiere, en primera instancia, de la observación y comprensión de la propia dimensión emocional, es decir, de la autoconciencia emocional del educador y, en particular, de aquellas que permiten el desarrollo de estos vínculos.

Facilitar el desarrollo de la galaxia de las emociones, del amor y del sistema de calma y filiación, que están a la base de los vínculos significativos y profundos, es tarea vital para educadoras y educadores.



Frases destacadas

“Aprender requiere tanto de las emociones como de los pensamientos. Las emociones constituyen un medio para aprender”. **Juan Casassus.**

“Las emociones son inteligentes porque son cognición; nos permiten aprender, evaluar, asignar valor y orientar nuestras acciones”. **Juan Casassus.**

“Estamos en medio de un cambio civilizatorio donde lo más importante es humanizar”. **Juan Casassus.**

“Si hay una profesión que no va a ser superada por las máquinas es la educación”. **Juan Casassus.**

“Solo puede haber una educación de calidad a partir del bienestar docente”. **Rafael Bisquerra.**

“La educación emocional y el desarrollo de competencias emocionales son herramientas fundamentales para promover la salud mental y el bienestar”. **Rafael Bisquerra.**

“La felicidad, a diferencia de las alegrías y los placeres, es el resultado de un trabajo personal interior que requiere esfuerzo”. **Rafael Bisquerra.**

“Confundir placeres y alegrías con felicidad es un error grave que debemos evitar y prevenir en beneficio de la humanidad”. **Rafael Bisquerra.**

“El bienestar docente no es un estado permanente ni unívoco; debe trabajarse individual y colectivamente en los niveles micro, mezzo y macro”. **Rafael Bisquerra.**

“Identificar el estado emocional es sustantivo para el ejercicio de la práctica pedagógica”. **Rafael Bisquerra.**

“Observar y comprender los estados emocionales de los estudiantes permite establecer vínculos significativos y profundos”. **Rafael Bisquerra.**

“Facilitar el desarrollo de la galaxia de las emociones, del amor y del sistema de calma y filiación es tarea vital para educadoras y educadores”. **Rafael Bisquerra.**



1.3 Aportes desde el liderazgo al trabajo colaborativo

Este apartado aborda el liderazgo educativo y las condiciones organizacionales del trabajo docente como factores clave para promover el bienestar, la colaboración y la transformación de las comunidades escolares. Presenta los textos académicos de Patricia Guerrero Morales y Emilio Tenti Fanfani, que aportan perspectivas complementarias desde la psicología y la sociología de la educación.

Reúne además, la sistematización del seminario “Bienestar docente: aportes desde el liderazgo educativo”, coordinado por el Área Liderazgo Directivo para el Desarrollo Profesional Docente, cuya coordinadora es Carola Gana Ahumada y con la participación de los especialistas:

Patricia Guerrero Morales es psicóloga y doctora en Sociología por la Universidad París 7 Denis Diderot, ha orientado su investigación al estudio del trabajo docente y directivo en el marco de las transformaciones impulsadas por las políticas públicas. Sus aportes han contribuido al análisis crítico de las condiciones laborales y organizacionales en el sistema educativo.

Emilio Tenti Fanfani es un reconocido sociólogo de la educación, siendo una de las voces más influyentes en el debate latinoamericano sobre la profesión docente y las políticas educativas. Autor de obras como La escuela y la cuestión social y El oficio de docente, ha subrayado la centralidad de la formación y las condiciones de trabajo del magisterio como pilares de la calidad y equidad educativa.



1.3.1 Artículo académico:

BIENESTAR EDUCATIVO, ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO Y TRANSFORMACIÓN ESTRUCTURAL: HACIA UNA ESCUELA QUE APRENDE, CUIDA Y SE TRANSFORMA

Patricia Guerrero Morales.



Durante las últimas décadas, el sistema educativo chileno ha atravesado múltiples reformas orientadas a responder a desafíos emergentes. Desde los años 2000, la política educativa ha puesto énfasis en la calidad, junto con medidas relevantes en convivencia escolar, inclusión y equidad. Estos cambios han impactado profundamente a las comunidades escolares, modificando condiciones de trabajo y generando nuevas exigencias pedagógicas, normativas y administrativas, que afectan a docentes, directivos, asistentes de la educación y estudiantes. En este contexto, el bienestar y la salud mental se han convertido en dimensiones críticas para la sostenibilidad del sistema. Nuestras investigaciones muestran que el malestar laboral en educación es expresión de tensiones estructurales que afectan a todos los actores del sistema.

La crisis sanitaria por COVID-19 profundizó estos problemas y visibilizó el alto costo emocional del trabajo educativo. Según la Superintendencia de



Educación (2024), el sector presenta uno de los mayores niveles de riesgo psicosocial, con un aumento de más del 300 % en licencias por salud mental, especialmente en zonas urbanas. A esto se suma el deterioro de la convivencia escolar, conflictos entre adultos y una baja sostenida en la asistencia y permanencia escolar. Estudios muestran que el bienestar docente influye en el aprendizaje. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2025), señala que un 80 % del alumnado en América Latina presenta dificultades de comprensión lectora al final de la primaria. En Chile, persisten brechas de rendimiento entre sectores públicos y privados. Invertir en salud laboral docente podría mejorar significativamente los aprendizajes, pero permanece una visión centrada en lo individual, sin abordar suficientemente aspectos psicosociales (Palacios Díaz et al., 2025).

El Ministerio de Educación ha impulsado una mirada más intersectorial e integrada del bienestar escolar. El Plan de reactivación educativa (Ministerio de Educación [Mineduc], 2023a) y la Estrategia de salud mental (Mineduc, 2023b) destacan el rol de los equipos directivos en el cuidado de sus comunidades. Estas acciones se articulan con el Protocolo de riesgos psicosociales (Ministerio de Salud [Minsal], 2022), el Manual de bienestar educativo y el Plan de convivencia escolar 2024 (Mineduc, 2024), que introducen una ética del cuidado y promueven el trabajo colaborativo entre sectores.

A nivel local, diversos actores están desarrollando estrategias de acompañamiento psicosocial. Desde la Facultad de Educación de la Universidad Católica (UC), hemos acompañado iniciativas en Chile y en otros países, desde enfoques como la ergonomía, la clínica del trabajo y la sociología clínica, que valorizan el saber situado de los equipos escolares y el vínculo como herramienta pedagógica (Gaulejac y Guerrero, 2017; Guerrero Morales et al., 2022). Estos avances muestran que el bienestar no puede recaer únicamente en el Estado ni en los directivos: requiere la participación de toda la comunidad educativa. Si el malestar es colectivo, también debe serlo la búsqueda de alternativas, cuestionando profundamente la gobernanza educativa e integrando la inclusión como principio estructurante.

Este artículo se construye desde una articulación de saberes que reconoce el conocimiento científico, profesional y de los beneficiarios. Esta triangulación epistémica permitió visibilizar el malestar como una experiencia compartida enmarcada en condiciones estructurales, organizacionales y afectivas. A partir de esta base, el artículo presenta indicadores críticos del malestar, examina tensiones clave y propone definiciones y orientaciones para transformar las condiciones laborales desde una perspectiva de bienestar colectivo.

INDICADORES CRÍTICOS DEL MALESTAR: LICENCIAS, RIESGOS Y SALUD MENTAL EN LA EDUCACIÓN

El malestar laboral en el ámbito educativo ha cobrado una relevancia creciente, evidenciado por distintos indicadores que reflejan su carácter estructural. Entre 2021 y 2023, las licencias médicas



docentes aumentaron más de un 300 %, según la Encuesta Nacional de Monitoreo Educativo (Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE], Escuela de Gobierno UC, Instituto de Sociología UC y Ministerio de Educación CIAE, 2021-2024). Este patrón se ve confirmado en el Informe de Seguridad Social 2024 (Superintendencia de Seguridad Social [SUSESO], 2024), que advierte un deterioro sostenido de la salud mental en el trabajo: el 75 % de los centros evaluados presentan niveles de riesgo medio o alto, situando al sector educativo entre los más afectados, junto con el ámbito sanitario.

Asimismo, un 34,4 % de los establecimientos educacionales evaluados muestran condiciones laborales consideradas no óptimas. Los principales factores de riesgo identificados son la sobrecarga laboral (53 %), las exigencias emocionales (49,3 %) y las dificultades para conciliar el trabajo con la vida privada (28 %). Estas cifras sugieren la necesidad de considerar enfoques más amplios que aborden no solo el autocuidado individual, sino también las condiciones organizacionales que inciden en el bienestar del personal educativo. No obstante, las políticas vigentes han priorizado intervenciones centradas en la promoción de hábitos saludables (Andaur y Berger, 2018; Izquierdo et al., 2021; Mineduc, 2021, 2022), sin abordar transformaciones significativas en la organización del trabajo pedagógico, las relaciones interpersonales ni el liderazgo institucional.

Además de sus efectos en la salud mental de las y los trabajadores de la educación, la literatura internacional ha documentado que el burnout docente impacta negativamente en los aprendizajes del estudiantado (Herman et al., 2018, Madigan & Kim, 2021). La despersonalización, la fatiga emocional y la desvinculación de sentido reducen la capacidad de generar vínculos pedagógicos significativos, debilitan la motivación y erosionan el clima de aula (Klusmann et al. 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Nuestras propias investigaciones han explorado esta relación, encontrando indicios claros de que el desgaste profesional del profesorado se asocia con una disminución en el rendimiento escolar y en la calidad de la experiencia educativa.

Este panorama subraya la necesidad de ampliar la mirada sobre el bienestar en educación, incorporando una reflexión sobre cómo se estructura el trabajo y cómo se diseñan los sistemas de evaluación, dos dimensiones aún poco exploradas, pero de alto impacto. En este contexto, los riesgos psicosociales más relevantes —como el agotamiento emocional, la sobrecarga laboral o la dificultad para equilibrar vida personal y profesional— no solo afectan al bienestar individual, sino también al funcionamiento de las instituciones escolares. Uno de los efectos más notorios del desgaste es la despersonalización, entendida no como una falta de compromiso voluntario, sino como una respuesta defensiva ante exigencias emocionales y organizacionales insostenibles. Se trata, en términos más precisos, de una dificultad creciente para sentirse afectado o emocionalmente impactado por el vínculo con otros, ya sean estudiantes, colegas o familias. Es una consecuencia directa del agotamiento emocional prolongado, y afecta de forma profunda la capacidad de sostener relaciones significativas en el espacio escolar.

Como señala Barreiro (2009), enseñar implica más que transmitir contenidos: es habitar una red de vínculos complejos. Esta afirmación se extiende a todo el sistema escolar, donde el proceso educativo se construye desde la articulación entre docentes, asistentes, equipos directivos, profesionales de apoyo y personal administrativo. Todos forman parte de una trama relacional que requiere tiempo, afectividad



y reconocimiento mutuo. Cuando las condiciones laborales impiden su desarrollo saludable, se debilita la base emocional del quehacer educativo. La pérdida de sentido y el desgaste emocional son expresiones de estructuras organizativas que no siempre reconocen ni cuidan esta dimensión relacional. Este desgaste impacta directamente el aprendizaje. La sobrecarga y el agotamiento dificultan la creación de vínculos significativos, esenciales para experiencias educativas de calidad. Por eso, es necesario visibilizar las consecuencias que tiene sobre la comunidad escolar. No es solo un problema de salud laboral, sino una condición estructural del proceso educativo: sin vínculo, no hay enseñanza ni aprendizaje posible.

LA PARADOJA ESTRUCTURAL DE LA ESCUELA CHILENA: ALGUNAS EXPLICACIONES

Existe una amplia literatura que describe las múltiples fuentes de desgaste en el trabajo docente. El aporte específico de este artículo es abordarlas desde la sociología clínica de la actividad. Esta perspectiva ha sido aplicada en diversos sectores laborales —como la salud, el transporte o la administración pública—, permitiendo comprender el malestar como expresión de contradicciones estructurales inscritas en la vida cotidiana del trabajo (Dujarier, 2015; Vandeveldel-Rougale, 2023; Viana Braz, 2019). La noción de gestión paradójica de Gaulejac y Hanique (2015) ha inspirado los análisis sobre los mandatos contradictorios del sistema educativo chileno (Gaulejac y Guerrero, 2017). Aplicar este enfoque al ámbito educativo permite analizar de forma situada las condiciones que afectan a sus distintos actores y sus posibilidades de transformación.

El sistema educativo chileno se encuentra tensionado por una paradoja profunda que atraviesa su diseño, su gestión y su funcionamiento cotidiano: se espera que la escuela produzca resultados estandarizados y medibles, pero al mismo tiempo, que responda de forma inclusiva, situada y emocionalmente sostenida a las complejidades de la vida actual. Esta doble exigencia ha sido descrita por trabajadores y trabajadoras de la educación mediante diversas metáforas que expresan el absurdo institucional en el que se encuentran. Algunas hablan del sistema como un 'árbol de pascua', lleno de adornos y exigencias superpuestas; otras lo llaman 'el monstruo de dos cabezas', que camina en direcciones contrarias; también se hace referencia a escuelas 'bilingües', donde se debe hablar un lenguaje empresarial para gestionar indicadores y uno pedagógico para sostener el sentido educativo o el 'cumplimiento y mentiroso', en relación con metas formales que se cumplen administrativamente, pero no responden al sentido pedagógico del trabajo. Desde nuestro equipo de investigación, hemos querido aportar a la comprensión de esta paradoja a través del análisis de sus dimensiones estructurales y discursivas. Las prácticas educativas valiosas que cuidan a los equipos se sostienen pese al sistema y no gracias al sistema. Cuando hay equipos educativos que logran comprender la paradoja y salir de ella reconociendo los mandatos contradictorios, las comunidades escolares generan estrategias de cuidado, aprendizaje y vinculación que exceden los marcos prescritos (Gaulejac y Guerrero, 2017).



Un problema central es la forma de entender la calidad educativa como rendimiento en pruebas estandarizadas que fueron las sugerencias de principios de los 2000. La política chilena organizó una concepción de calidad y comenzó con sistemas de premios, bonos y certificaciones de excelencia. Luego, para favorecer la inclusión, se asignaron recursos en función del rendimiento. En el extremo más duro de esta lógica, los malos resultados pueden derivar en el cierre de escuelas. Esta estructura, basada en la planificación estratégica, el cumplimiento de metas y la definición empresarial de misión y visión institucional responde a la lógica global de la llamada 'modernización del Estado', que persigue eficiencia y estandarización como valores centrales. Además, heredada de la dictadura, se mantiene la estructura de financiamiento basada en vouchers que introduce una presión adicional: la subsistencia de las escuelas depende de su capacidad para atraer y retener matrícula, lo que se mide por indicadores como retención, asistencia, resultados en pruebas estandarizadas y rendimiento en la selección universitaria. Esto introduce una lógica de mercado incluso en escuelas públicas, desplazando el foco del trabajo educativo hacia una competencia permanente por sobrevivir. Esta lógica se sostiene en un derecho constitucional de las familias a elegir libremente la escuela de sus hijos e hijas, pero en la práctica ha reforzado desigualdades y tensiones entre instituciones.

Uno de los espacios donde esta paradoja se vuelve particularmente visible es en las visitas de la Agencia de la Calidad de la Educación a escuelas categorizadas como insuficientes por su rendimiento en el sistema de medición (Guerrero et al. 2021). Estas visitas son valoradas por los equipos escolares cuando quienes las realizan logran establecer un diálogo constructivo (Dibona et al., 2023). Las visitas representan al mismo tiempo una lógica de control externo, pero también una posibilidad real de acompañamiento pedagógico. Cuando los profesionales son capaces de conversar desde un lenguaje más centrado en el aprendizaje integral, el trabajo cobra un valor distinto, más cercano a las necesidades reales de las comunidades educativas. Es ahí donde la idea de 'calidad' —tradicionalmente asociada al rendimiento— comienza a ampliarse hacia un concepto más humano, inclusivo y situado, donde el bienestar, la salud emocional y la posibilidad de aprender en un entorno seguro son reconocidos como dimensiones tan fundamentales como los resultados académicos.

A estas tensiones se suman las que enfrentan los liderazgos intermedios, como las y los encargados de unidades técnico-pedagógicas de servicios locales o municipios. Muchos de ellos han sido formados en una cultura de acompañamiento basada en resultados, centrada en mejorar indicadores, pero en la práctica se ven confrontados con realidades escolares que van mucho más allá del rendimiento académico. Esta situación ha generado una figura emergente: la del asesor o asesora que debe gestionar un delicado equilibrio entre lo que 'piden los datos' y lo que 'necesita la escuela'. Esta disyuntiva genera un sufrimiento ético profundo, pues muchas veces las urgencias escolares no pasan por el bajo rendimiento, sino por descompensaciones conductuales, situaciones emocionales críticas o contextos de violencia agravada por la desigualdad social. La ausencia de una red efectiva de cuidados para la infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad coloca a la escuela en un lugar de contención que no siempre puede sostener sola (Guerrero Morales et al. 2022).



En un estudio que realizamos con directores de escuela, analizamos los géneros discursivos utilizados por directivos y docentes en instituciones educativas con buenos indicadores de desempeño. Los resultados revelaron una clara divergencia en las formas de representar el quehacer escolar entre ambos grupos. Los equipos directivos tienden a utilizar conceptos del mundo gerencial, como 'liderazgo estratégico', 'eficiencia' o 'gestión de recursos'. En cambio, las y los docentes construyen su discurso desde lo pedagógico y lo relacional, con metáforas como 'sembrar', 'acompañar' o 'sostener vínculos'. Uno de los principales desafíos identificados por el estudio es la capacidad de los equipos directivos para traducir entre estos dos lenguajes. Aquellos líderes escolares que logran una lectura metalingüística —consciente de ambas lógicas— son capaces de mediar, interpretar y construir puentes entre lo técnico y lo pedagógico, entre lo administrativo y lo humano. Este tipo de liderazgo discursivamente 'bilingüe' resulta crucial en contextos de alta presión institucional (Guerrero et al., 2020).

La paradoja institucional es un problema real porque produce inmovilidad, sufrimiento ético —la sensación de estar haciendo algo que no es lo verdaderamente importante—, desgaste subjetivo y desvinculación. Esto se intensifica cuando, al privilegiar lo humano no se logran cumplir los resultados esperados, generando culpa o desvalorización profesional. Una forma de resistir es precisamente identificar estas tensiones, reconocer los mandatos contradictorios y explicitar los límites que enfrentamos en el trabajo educativo. Comprender la paradoja permite nombrar la angustia de no estar siempre a la altura de lo que el rendimiento exige, y abrir espacio a otras formas de valorar el trabajo. Frente a ello, se hace imprescindible reconocer que esta paradoja no es un problema retórico, sino una realidad material, simbólica y emocional que atraviesa todas las capas del sistema educativo chileno. Nombrarla, analizarla y comprenderla no resuelve automáticamente las tensiones, pero sí abre el camino para diseñar políticas más justas, sostenibles y humanas.

DEFINICIÓN DE BIENESTAR Y SALUD LABORAL: ENTRE TENSIONES ESTRUCTURALES Y CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

En el marco de la paradoja institucional que atraviesa el sistema educativo se configuran distintas formas de comprender la salud mental y el bienestar. Una primera, asociada a la lógica del rendimiento, concibe el malestar como una falla individual que debe ser gestionada mediante estrategias personales de adaptación.

Desde esta mirada, tanto trabajadores como estudiantes deben autorregularse emocionalmente para cumplir con las exigencias del sistema, desplazando las causas del sufrimiento hacia lo privado y despolitizando sus raíces estructurales. Una segunda perspectiva, en cambio, entiende las tensiones emocionales como expresión de conflictos organizacionales y sociales, proponiendo que solo mediante transformaciones estructurales es posible modificar los malestares individuales (Hascher & Waber, 2021; Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2020).



Desde nuestro enfoque, proponemos una tercera visión que reconoce al sujeto no solo como individuo, sino como ser corporal, relacional y político. Se trata de trabajadoras y trabajadores que necesitan bienestar, sentido y felicidad, pero que no los encuentran de forma aislada, sino en la posibilidad de compartir con otros la reflexión sobre qué significa hacer bien su trabajo. Esta perspectiva pone en el centro la construcción colectiva del buen trabajo, como una práctica situada y dinámica que se redefine constantemente a partir de la experiencia, el diálogo y la confrontación crítica con las prescripciones institucionales.

Desde esta mirada, el bienestar no se limita a la adaptación individual ni a la reparación emocional, sino que se construye en la capacidad de resistir colectivamente a los mandatos contradictorios del sistema y de decidir, en comunidad, cómo responder a los dos paradigmas educativos que hoy coexisten: el de la eficiencia y el control, y el de la justicia, el cuidado y el aprendizaje integral. Nombrar estas tensiones, analizarlas y hacerlas objeto de deliberación colectiva es un primer paso para transformar el trabajo educativo en un espacio digno, compartido y con sentido.

En este horizonte, entendemos la salud laboral en el ámbito educativo como un estado de bienestar psicológico, social y material que permite a las y los trabajadores desarrollar su labor con sentido, eficacia y reconocimiento. Esta salud no depende únicamente de factores individuales, sino que está profundamente determinada por las condiciones concretas del entorno laboral, los vínculos que se construyen en la práctica cotidiana y el modo en que se valora el trabajo realizado.

En el sector educativo, esta dimensión adquiere una relevancia particular. A diferencia de otros rubros, los y las trabajadoras de la educación —en todos sus estamentos: docentes, personal directivo, equipos de orientación, administrativos y auxiliares— comparten muchas horas con sus beneficiarios directos: niñas, niños y jóvenes. Esta relación sostenida en el tiempo convierte el vínculo educativo en un eje central de la salud laboral. Por ello, no es posible pensar en el bienestar de quienes trabajan en las escuelas sin considerar, de manera inseparable, el bienestar infantil y juvenil al interior de la institución. Las condiciones materiales también son fundamentales: salarios dignos, estabilidad laboral, recursos adecuados, espacios apropiados y una carga horaria razonable son requisitos básicos para el ejercicio saludable de cualquier profesión y, especialmente, de aquellas centradas en el vínculo humano, como ocurre en la educación.

Para promover un enfoque integral de salud laboral, las instituciones educativas deben atender al menos dos dimensiones esenciales. La primera es el cumplimiento de las necesidades psicológicas básicas, tal como lo plantea la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2017). Según esta perspectiva, el bienestar en el trabajo depende de tres factores clave: la competencia (sentirse capaz y eficaz en la tarea), la conexión (establecer vínculos de apoyo y pertenencia con colegas y estudiantes) y la autonomía (tomar decisiones profesionales basadas en el propio criterio en un espacio democrático de liderazgo).

La segunda dimensión se refiere a la evaluación y prevención de riesgos psicosociales. Las escuelas deben analizar periódicamente los factores organizacionales que impactan negativamente en la



salud mental de sus trabajadores. Entre los más frecuentes se encuentran la sobrecarga laboral, las exigencias emocionales extremas, la ambigüedad de roles, la falta de reconocimiento, los conflictos en el ejercicio del liderazgo y el debilitamiento de los vínculos entre colegas. Para esto, Chile cuenta con una de las legislaciones más progresistas de América Latina consolidada en el Protocolo de riesgos psicosociales laborales (Guerrero et al. 2021; Valencia-Contrera y Rivera-Rojas, 2023).

En definitiva, promover la salud laboral en educación exige un enfoque estructural, colectivo y ético, que reconozca el valor del trabajo educativo y lo sitúe como una práctica intensamente relacional, cargada de sentido y responsabilidad. Solo bajo estas condiciones será posible cuidar, de manera integral, tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden.

EXPERIENCIAS QUE MUESTRAN OTRO CAMINO: PRÁCTICAS LOCALES DE BIENESTAR

En respuesta al creciente malestar docente y a la necesidad de transformar las condiciones laborales en el sistema escolar, la Dirección de Educación Municipal (DEM) de Santiago diseñó e implementó un programa piloto centrado en el bienestar y la salud mental laboral entre los años 2022-2024. Este programa entendió el bienestar como una condición estructural para la calidad y la justicia educativa. Se organizó desde la Unidad de Desarrollo Organizacional (UDO), dependiente de Recursos Humanos, articulando todas las asesorías escolares desde esta perspectiva.

El programa se articuló en cinco ejes. El primero fue la evaluación y prevención de riesgos psicosociales, a través del Protocolo de riesgos psicosociales laborales y herramientas de la clínica del trabajo, en especial, un juego de mesa que permitía identificar los problemas asociados con el vínculo que generaba mayor estrés. Esto permitió identificar tensiones entre trabajo prescrito y real, generando estrategias situadas para cada escuela. El segundo eje abordó el cuidado institucional y el acompañamiento. Se iniciaba con una jornada de diagnóstico comunitario, seguida de talleres de primeros auxilios emocionales, pausas activas, apoyo frente a descompensaciones por necesidades educativas especiales, NEE, (con énfasis en autismo) y atención clínica mediante coaching socioanalítico para docentes con malestar o licencias prolongadas.

El tercer eje fue la transformación pedagógica, apoyando el proyecto pedagógico comunal a través de la nuclearización curricular (Caro, 2024). Se promovía la colaboración docente y la reorganización del trabajo en torno a aprendizajes socialmente relevantes, reduciendo la carga laboral y fortaleciendo el sentido del trabajo. El cuarto eje integró inclusión, convivencia y ciudadanía como contenidos estructurantes del quehacer pedagógico, reforzando vínculos y mejorando las condiciones laborales al reconocer la diversidad como valor. Finalmente, el quinto eje consistió en la asesoría a equipos de gestión, promoviendo liderazgos democráticos, aplicación de protocolos psicosociales, diseño



de sistemas de evaluación basados en aprendizaje integral y uso de coaching socioanalítico. Se buscaba que los equipos directivos lideraran procesos pedagógicos y organizacionales centrados en el bienestar colectivo.

Dentro de este marco general, destaca la experiencia de la escuela Ciudad de Santiago, que desarrolló de forma emblemática el piloto. En un contexto inicial caracterizado por la fragmentación institucional, la desconfianza entre estamentos y una alta rotación de personal, la escuela implementa todos los componentes del programa y, además, creó acciones propias. Entre ellas, sobresalen la instauración de una nueva forma de evaluación docente bidireccional, la organización de jornadas de bienestar, operativos de salud y celebraciones colectivas que reforzaron la cohesión institucional. De particular importancia fue la creación de un equipo de bienestar, compuesto por personas referentes de la comunidad escolar, que logró reconstruir los vínculos mediante actividades de camaradería y su participación activa en los consejos de profesores de los miércoles. Esta experiencia demuestra que, si bien los cambios no son lineales, son posibles cuando se articulan a partir del trabajo real, se sostienen en liderazgos visibles y se orientan hacia metas colectivas construidas desde el cuidado.

DESAFÍOS PARA LA POLÍTICA PÚBLICA: PROYECTAR TRANSFORMACIONES NECESARIAS DESDE UN ENFOQUE ESTRUCTURAL

Para finalizar este artículo, proponemos algunas ideas construidas colectivamente con comunidades educativas (trabajadores/as y estudiantes), especialistas del mundo académico y con líderes que están en los procesos de toma de decisiones. Para avanzar en el bienestar y la salud mental en las comunidades educativas, es fundamental reconocer y abordar las raíces estructurales del malestar educativo.

Un paso esencial consiste en enfrentar la paradoja que atraviesa el sistema educativo que fue descrita en los apartados anteriores. Esta tensión estructural no solo limita el sentido profundo de la educación, sino que también se convierte en un factor crítico que impacta negativamente el bienestar de quienes trabajan y aprenden en las escuelas.

ABRIRSE A NUEVAS NOCIONES DE CALIDAD. ¿CÓMO EVALUAR UN TRABAJO BIEN HECHO?

Nuestro sistema educativo está anclado en indicadores y documentos de calidad elaborados a principios de los años 2000 (OCDE, 2005; UNESCO, 2004, sin dar el salto necesario hacia marcos más actuales que nos llaman a imaginar y construir nuevos horizontes educativos. Aunque existe una amplia literatura que sostiene la necesidad de transformar nuestro sistema (Falabella et al., 2025; Flórez, 2022), y a pesar de que organismos internacionales como la UNESCO (2017) nos recomendaron avanzar



en esta dirección, no se ha logrado un consenso suficiente en las esferas de toma de decisiones. La evaluación debe ponerse al servicio de la justicia social, a fin de no mantener la contradicción en que la inclusión debe ocurrir a pesar de las evaluaciones de calidad.

En los últimos años, ha emergido una línea de documentos internacionales que inspiran una nueva forma de pensar el bienestar, desplazándose de un enfoque biomédico hacia una perspectiva más social, relacional y estructural. Entre los textos más influyentes se encuentran el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO, 2021), que llama a situar el bienestar de estudiantes y educadores en el centro de las políticas educativas, y el documento *Salud mental en el trabajo: Nuevas perspectivas en tiempos de emergencia sanitaria* (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022), que subraya la importancia de las condiciones laborales en la construcción o deterioro de la salud mental. A nivel nacional, propuestas como el Plan de Convivencia Escolar 2024 del Ministerio de Educación de Chile promueven un enfoque de salud mental comunitaria, orientado a fortalecer los vínculos, la participación y el sentido de pertenencia en los establecimientos educativos.

La calidad y la evaluación van juntas. Un sistema de evaluación que permita encontrarse con ese trabajo bien hecho y que ayuda al sentimiento de efectividad de la comunidad educativa debe tener algunos cambios. En primer lugar, sería necesario desvincular los resultados del rendimiento en pruebas estandarizadas (como el Simce) de consecuencias punitivas o de incentivos financieros, permitiendo que las evaluaciones sirvan para la mejora educativa más que para la sanción o competencia entre establecimientos. Asimismo, es urgente detener el cierre de escuelas basado únicamente en criterios de bajo rendimiento, ya que estas acciones castigan a comunidades vulnerables en lugar de apoyarlas.

Por otra parte, se deberían fortalecer instrumentos locales, como los contenidos en el Decreto N.º 67, que promueven políticas formativas de evaluación centradas en el aprendizaje real de los estudiantes y no en su mera clasificación. También resulta clave valorar las visitas de la Agencia de la Calidad de la Educación, reconociéndose como dispositivos de escucha y acompañamiento a las escuelas, en lugar de enfocarlas como instancias de fiscalización o control externo. Es esencial mejorar y fortalecer tanto los instrumentos como los procesos de aplicación y retroalimentación, de modo que permitan identificar problemas de aprendizaje reales, más allá del mero rendimiento en pruebas estandarizadas. En esta línea, una experiencia a considerar y estudiar son las evaluaciones que entrega el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), que aportan información más comprensiva sobre el estado educativo de los estudiantes y sus necesidades.

Por otro lado, la evaluación de las y los trabajadores no puede ser dejada a la forma estandarizada del máximo desempeño. La evaluación docente entrega un tipo de información, pero las comunidades educativas y, en especial, los líderes pueden crear sus propias formas de retroalimentar y reconocer a sus trabajadores. Un ejemplo interesante son las entrevistas a mediados de año, para ver las necesidades, los desafíos y los avances de trabajadores de la comunidad.



¿CUÁLES SON LAS CONDICIONES MATERIALES MÍNIMAS PARA DISMINUIR EL ESTRÉS LABORAL?

Un segundo eje fundamental del bienestar es disminuir la exposición a riesgos psicosociales laborales relacionados con el agotamiento emocional, balance trabajo-hogar y la carga de trabajo. La literatura especializada en trabajo de vínculo educativo (Jomud et al., 2021) coincide que lo adecuado sería que las y los docentes ejercieran entre 18 y 20 horas semanales en aula (Brunner et al., 2021; Klusmann et al., 2023), destinando al menos la mitad de su jornada a tareas de planificación, corrección y trabajo cooperativo entre docentes (Naddeo et al., 2021). Asimismo, se requiere establecer períodos de descanso de una semana cada dos o tres meses para favorecer la recuperación física y emocional, y garantizar salas de clases con no más de 20 a 25 estudiantes, junto con un currículo más reducido y evaluaciones más pertinentes al aprendizaje integral (Duckworth et al., 2009).

Estas condiciones, consideradas mínimas en países como Suiza o Francia —donde la profesión docente se desarrolla en condiciones dignas y sostenibles—, constituyen estándares que Chile debería comenzar a considerar seriamente (EACEA/Eurydice, 2024a, 2024b).

En términos de la organización del trabajo, se requieren transformaciones estructurales del trabajo docente, entre ellas: la reorganización de tiempos y tareas; la redistribución de las responsabilidades vinculadas con el acompañamiento emocional de los estudiantes dentro de los equipos escolares; el reconocimiento explícito del esfuerzo emocional implicado en la docencia; la reformulación del currículo desde una perspectiva situada, más significativa para los contextos locales; y el fortalecimiento de liderazgos pedagógicos que cuiden, orienten y sostienen el trabajo colectivo.

Además, transformar la infraestructura escolar, siguiendo ejemplos internacionales que han debido adaptarse a procesos de desertificación similares a los que enfrenta Chile. Esta inversión debe traducirse en entornos escolares que promuevan el deporte, el juego, el bienestar cotidiano poniendo énfasis en la adaptación al cambio climático, mediante patios y espacios verdes que faciliten el movimiento, la exploración y el contacto con la naturaleza como parte estructural de la jornada escolar.

¿LA ESCUELA ES O NO ES UNA GUARDERÍA? UNA ESCUELA QUE CUIDA A LA INFANCIA

Uno de los problemas tiene la escuela es que no se ha transparentado su función en la economía de los cuidados (World Economic Forum, 2024). Si bien no es una guardería, en la mayoría de las familias ambos padres trabajan y la escuela es el lugar donde dejan a sus hijos. Además, la ley de inclusión ha incorporado a la infancia tradicionalmente excluida en las salas. Esta realidad tiene como consecuencia que docentes (en especial encargados de cursos o con jefatura) asuman tareas que



desgastan y tensionan la función pedagógica de la escuela.

Una escuela que cuida y acoge requiere ampliar su estructura profesional. Esto implica incorporar no solo docentes altamente calificados, sino también profesionales, que pueden ser técnicos, formados en educación, acompañamiento y cuidado infantil y adolescente como psicoeducadores, educadores sociales, psicopedagogos, entre otros. En este nuevo diseño, es probable que se integren trabajadores con perfiles menos especializados en pedagogía formal, pero con una sólida preparación en ámbitos como el cuidado, la promoción del bienestar, el juego, la participación juvenil y el desarrollo socioemocional, distribuyendo las tareas de manera más justa y sostenible entre distintos tipos de profesionales. Además, se podrían pensar en estructuras de cuidado durante las vacaciones que no dependan de los profesionales encargados de la educación. En este marco, la Jornada Escolar

Completa podría finalmente realizar el proyecto educativo para la que fue originalmente pensado: transformar las tardes en espacios de actividades extracurriculares significativas, que ofrezcan una experiencia más interesante, enriquecedora y diversa para la infancia y la adolescencia. Las y los docentes podrían contar con ese espacio para planificar y trabajar colaborativamente mientras los niños están cuidados.

UNA ESCUELA EN RED CON SALUD CON SERVICIOS PROTECCIÓN DE LA FAMILIA

Este último eje plantea que no basta con incorporar el bienestar como un componente adicional dentro del sistema educativo. Es necesario establecerlo como un eje estructurante del modelo escolar, con implicancias directas en la formación inicial y continua del profesorado, en la articulación intersectorial entre el Ministerio de Salud, los Servicios Locales de Educación Pública y el Ministerio de Educación, así como en el financiamiento de una red de cuidados que complemente el trabajo educativo.

En este marco, se propone ampliar el programa Chile Crece Contigo hasta los 18 años, con planes articulados de salud mental, protección y aprendizaje, en estrecha coordinación con las escuelas. Asimismo, resulta indispensable revisar los roles de los psicólogos escolares, quienes no deberían asumir funciones clínicas dentro de los establecimientos, sino más bien articular apoyos institucionales y comunitarios que fortalezcan el bienestar de las comunidades educativas.

En la misma línea, los adultos de las instituciones deben tener acceso a espacios que puedan abordar el agotamiento emocional y el burnout. Un acompañamiento individual en clínicas del trabajo (Guerrero et al. 2019, Mineduc, 2023b) entiende que lo emocional es una expresión legítima de las condiciones sociales, materiales y organizacionales que configuran la vida laboral donde los profesores tienen agencia limitada (Priestly et al., 2015). Por lo tanto, la atención clínica ayuda al sujeto a identificar las tensiones sociales que lo aquejan y a entender lo que es posible hacer de manera individual y lo que depende de la organización del trabajo (Périlleux, 2024).



Finalmente, se debe incorporar el bienestar como una variable de evaluación institucional y asegurar la continuidad de políticas como el Plan de Reactivación Educativa y las iniciativas impulsadas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. Es fundamental que estas políticas no dependan de los ciclos gubernamentales, sino que se consoliden como políticas de Estado, sostenidas, evaluables y vinculadas de manera permanente con un trabajo intersectorial robusto. Solo así será posible reconocer que la educación no puede actuar de manera aislada, sino que debe estar coordinada de forma integral con todos los sectores que intervienen en el desarrollo de niñas, niños y adolescentes.

Referencias

- Andaur, M. y Berger, C. (2018). La motivación escolar en Chile: Revisión de instrumentos de medición y propuesta para la investigación. *Revista de Psicología (PUCP)*, 36(1), 233-258. <https://doi.org/10.18800/psico.201801.010>
- Barreiro, T. (2009). Los del fondo: Conflictos, vínculos e inclusión en el aula. *Noveduc*.
- Brunner, M., Keller, A. C., & Dellenbach, M. (2021). Teachers' perceived time pressure, emotional exhaustion, and the role of social support from school principals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11389. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111389>
- Caro, M. (2024). Nuclearización curricular, reflexiva y contextualizada como respuesta a la estandarización en Chile. *Educação & Sociedade*, 45.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación, Escuela de Gobierno UC, Instituto de Sociología UC y Ministerio de Educación. (2021-2024). Encuesta Nacional de Monitoreo Educacional en Pandemia [Encuesta bimensual]. <https://www.covideduccion.cl/>
- Decreto N.º 67 de 2018 [Ministerio de Educación]. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N.º 511 de 1997, N.º 112 de 1999 y N.º 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. 31 de diciembre de 2018. Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Dibona, G., Villalobos, C., Pereira, S., Carrasco, A., Prado, A. y Díaz, B. (2023). Desafíos de la visita evaluativa de la Agencia de Calidad de la Educación para establecimientos que imparten formación técnico profesional (CEPPE Policy Briefs, N.º 32). Centro UC de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/ceppe-policy-brief-n32.pdf>
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Dujarier, M.-A. (2015). Le management désincarné. Enquête sur les nouveaux cadres du travail. *La Découverte*.



EACEA/Eurydice. (2024a). France: Conditions of service for teachers working in early childhood and school education.

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/france/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education>

EACEA/Eurydice. (2024b). Switzerland: Conditions of service for teachers working in early childhood and school education.

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/switzerland/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education>

Falabella, A., Fernández, M. B. y Flórez Petour, M. T. (Eds.). (2025). La evaluación en la mira: Una examinación crítica y propositiva para la evaluación nacional, docente y de aula. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Flórez, M. (2022). Voice and voicelessness in the construction of assessment policies: Participation as a relevant dimension in the potential impact on teaching and learning. *Journal of Education*, (87), 115-134. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i87a06>

Gaulejac, V. y Guerrero, P. (2017). La sociedad parajoxante: un sistema que vuelve loco. En H. Foladori y P. Guerrero (Eds.), *Aproximaciones en Salud Mental y Trabajo* (pp. 36-48). LOM Ediciones.

Gaulejac, V., & Hanique, F. (2015). *Le capitalisme paradoxant : Un système qui rend fou*. Éditions du Seuil.

Guerrero, P., Cuevas, M., Balboa, M., Palacios, D. y Urrutia, V. (2021). Clínica del trabajo y protocolo de riesgos psicosociales: un análisis de experiencias con profesionales de la educación. En H. Foladori y P. Guerrero (Eds.), *Trabajo, institución y salud mental* (pp. 135-176). LOM Ediciones.

Guerrero, P., Garate, M., Ansoleada, E., Balboa, J., Safirio, J., Nuñez, A. y Urrutia, V. (2019). Clínicas del trabajo en Chile: tres experiencias de intervención en una sociedad dañada por la gestión 'managerial'. *Laboreal*, 15(2).

Guerrero Morales, P., Díaz Meza, R., Hormazábal Canales, A., Diez, P., & Urrutia, V. (2020). Diriger l'école dans un contexte de néolibéralisme éducatif: Comment préserver le sens du travail éducatif au sein de la communauté. *Cahiers de recherche sociologique*, 68, 49-75.

Guerrero Morales, P., Prieto Gálvez, M., Díaz Meza, R., Alarcón Órdenes, M., Hormazábal Canales, A., Soto Parra, K. y Gómez Freire, C. (2022). Del sueño a la realidad: El proceso de construir una escuela inclusiva en contexto desfavorecido. En P. Guerrero Morales, R. Díaz Meza y A. Hormazábal Canales (Eds.), *Re(construir) movimiento pedagógico en Chile: Pensando en conjunto el trabajo docente* (pp. 519-534). Pontificia Universidad Católica de Chile.

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>



Izquierdo, C., Oyanedel, J. y Marzuca, S. (2021). Motivación y aprendizaje en pandemia: Nuevos desafíos para las escuelas chilenas. *Revista de Educación*, 395, 65-89. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-395-492>

Jomuad, M. M., Cericos, E. U., Bacus, J. A., Vallejo, J. H., Dionio, B. B., Bazar, J. S., Cocolan, J. V., & Clarin, A. S. (2021). Teachers' workload in relation to burnout and work performance. *International Journal of Educational Research and Development*, 6(2), 1-10.

Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2023). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103812. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103812>

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>

Ministerio de Educación. (2021). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Autor.

Ministerio de Educación. (2022). Impulsando el cambio de paradigma: Horizontes de transformación educativa para el Chile del siglo XXI. Autor.

Ministerio de Educación. (2023a). Plan de reactivación educativa 2023. Autor.

Ministerio de Educación. (2023b). Bienestar y salud laboral de los equipos educativos: estrategias desde la gestión y el liderazgo. Autor.

Ministerio de Educación. (2024). Política Nacional de Convivencia Educativa 2024–2030. Autor.

Ministerio de Salud. (2022). Protocolo de vigilancia de riesgos psicosociales en el trabajo. Autor.

Naddeo, A., Califano, R., & Fiorillo, I. (2021). Identifying factors that influenced wellbeing and learning effectiveness during the sudden transition into eLearning due to the COVID-19 lockdown. *Work*, 68(1), 45–67. <https://doi.org/10.3233/WOR-203358>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Autor. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). Education for all – the quality imperative [Informe Global Education

Monitoring Report]. Autor. <https://www.unesco.org/gem-report/es/efa-quality>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Rendir cuentas en el ámbito de la educación: Cumplir nuestros compromisos. En *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in education: Meeting our commitments*. Autor. <https://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/rendir-cuentas-en-el-ambito-de-la-educacion/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). Informe de



Seguimiento de la Educación en el Mundo 2025: Edición Regional sobre Liderazgo en la Educación – América Latina: Liderar para la Democracia. Autor. <https://www.unesco.org/gem-report/es/2025lac>

Organización Mundial de la Salud. (2022). Salud mental en el trabajo: Nuevas perspectivas en tiempos de emergencia sanitaria. Autor. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240058940>

Organization for Economic Cooperation and Development. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). Panorama de la educación 2005: Indicadores de la OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/35330039.pdf>

Palacios Díaz, D., Bonhomme Manríquez, A. y Báez Oyanedel, T. (2025). Contener y regular: Nacimiento del desregulado emocional en la educación chilena. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 75–109. <https://doi.org/10.15366/reps2025.10.1.004>

Pérrilleux, T. (2023). Le travail à vif. Souffrances professionnelles, consulter pour quoi ? *Érès*.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teachers as agents of change: Teacher agency and emerging models of curriculum. *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*, 20, 187-206.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivation and burnout in teachers: The roles of the basic needs and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>

Superintendencia de Educación. (2024). Plan Anual de Fiscalización 2024 (Resolución Exenta N.º 0588). <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2024/01/REX-No-0588-APRUEBA-PLAN-ANUAL-DE-FISCALIZACION-ANO-2024.pdf>

Superintendencia de Seguridad Social. (2024). Minuta Temática de Seguridad Social N.º 2: Estadísticas de Accidentes del Trabajo y Enfermedades Profesionales en mujeres 2023. <https://www.suseso.cl/619/w3-propertyvalue-590361.html>

Valencia-Contrera, M. y Rivera-Rojas, F. (2023). Riesgos psicosociales laborales: Una propuesta de definición. *Revista Médica de Chile*, 151(2), 229-236. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872023000200229>

Vandeveldel-Rougale, A. (2023). De la déposition de la parole à la parole retrouvée: Perspectives croisées dans le secteur de la santé. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 36(2), 15-29. <https://doi.org/10.3917/nrp.036.0015>

Viana Braz, M. (2019). *Paradoxos do trabalho: As faces da insegurança, da performance e da competição*. Appris Editora.

World Economic Forum. (2024). The future of the care economy. https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Future_of_the_Care_Economy_2024.pdf



1.3.2 Artículo académico:

LA CALIDAD DEL TRABAJO DOCENTE EN AMÉRICA LATINA. NOTAS SOCIOLÓGICAS

Emilio Tenti Fanfani (Argentina)



Este trabajo presenta una mirada sociológica acerca del denominado 'malestar o bienestar' de los profesionales de la educación básica, desde una perspectiva histórico-estructural. Para entender la complejidad y multidimensionalidad de esta problemática, puede resultar útil una construcción en clave sociológica de este objeto, con el fin de ir más allá de la reproducción de los lenguajes y preocupaciones de los políticos y funcionarios de los ministerios de educación de América Latina. Por razones obvias, estos agentes están urgidos por 'intervenir' sobre las problemáticas que enfrenta la profesión, más que interpretar los procesos y factores que contribuyen a configurar lo que se podría denominar 'la cuestión docente' contemporánea.

Las notas que siguen no tienen el propósito de aconsejar políticas ni intervenciones específicas, sino que pretenden facilitar el entendimiento acerca de algunos factores estructurales que pueden explicar tanto el déficit de docentes calificados, como los elementos que vuelven cada vez más complejo y dificultoso el trabajo que realizan. Como suele decirse, una buena explicación del problema que identifique los factores que contribuyen a su emergencia ofrece pistas para neutralizarlos y, de este modo, dificultar su reproducción en el tiempo.



En un primer apartado se presentan algunos datos objetivos sobre bienestar y problemática docente en la Argentina y en el contexto global. Para ello se utilizarán datos del Barómetro internacional de la salud y del bienestar del personal de la educación (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina [CTERA], 2023) y dos informes de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023, 2024). Luego se proponen algunos elementos teórico-interpretativos relacionados con las particularidades del oficio docente y su campo del trabajo así como sobre los cambios en los marcos organizativos de los sistemas escolares (el paso de la burocracia a formas de organización post burocráticas) y sus efectos sobre la calidad del trabajo pedagógico.

ALGUNAS EVIDENCIAS EMPÍRICAS CONTRADICTORIAS SOBRE BIENESTAR DOCENTE EN LA ARGENTINA

Para tener una idea general acerca de algunos indicadores relativos al bienestar de los docentes argentinos pueden utilizarse los resultados de la edición 2023 del Barómetro internacional de la salud y del bienestar del personal de la educación (CTERA, 2023). Este estudio consistió en la aplicación de un cuestionario a una muestra de 2.722 docentes y directivos escolares difundida por internet por la CTERA.

En lo que concierne a algunas condiciones de trabajo que pueden estar relacionadas con la salud y el bienestar docente, aparecen por lo menos dos factores problemáticos. Uno se refiere a la cantidad de alumnos que atienden los establecimientos donde trabajan los enseñantes; y el otro se relaciona con las condiciones objetivas del trabajo.

Si bien casi el 100 % de los profesores encuestados se mostró satisfecho con casi el 100 % la calidad de las relaciones con los alumnos, colegas, directivos y familias de los estudiantes, el 25 % declaró que fue 'objeto de violencia', en especial, las mujeres (28 %). En cuanto al equilibrio entre vida profesional y personal, un tercio lo calificó de 'malo'.

Con respecto a las condiciones objetivas de trabajo también se presentan indicadores preocupantes, pues un tercio de los docentes se mostró insatisfecho con la calidad de la infraestructura física de las escuelas y con la interferencia de 'ruido exterior' (en las escuelas urbanas).

La frase 'las ventajas de la profesión compensan ampliamente sus inconvenientes' divide por mitades a los encuestados, pero una mayoría significativa (80 %) manifiesta que 'si tuviera que volver a elegir mi trabajo, lo volvería a hacer'.

Más crítico es el indicador de la percepción que tienen acerca de cómo la sociedad los valora como grupo ocupacional. Solo el 30 % se manifestó de acuerdo con la frase 'siento que mi vocación/trabajo está valorada por la sociedad'.



Otros dos indicadores generales preocupantes son los referidos a la 'sensación de estrés' (el 60 % dice que su trabajo es estresante). Por otra parte, aproximadamente un tercio de los encuestados declara que se le presentan 'sentimientos negativos tales como ansiedad, depresión y desesperanza'.

Ante las problemáticas experimentadas por los docentes, podemos preguntarnos a quiénes pueden recurrir para recibir ayuda. Los datos muestran déficits significativos, ya que el 60 % declaró ausencia de apoyo por parte de los supervisores y el 36 % por parte de los directivos institucionales.

Otro indicador sintético acerca del bienestar docente lo constituye su grado de satisfacción en el trabajo. Al respecto, el 80 % dijo estar satisfecho o muy satisfecho con la labor que realiza. No es fácil evaluar este fenómeno, en primer lugar porque la pregunta es general y no distingue entre la satisfacción con el contenido mismo de su trabajo o el contexto institucional donde este se desenvuelve. Otros estudios realizados con docentes muestran este mismo resultado. A su vez, las investigaciones realizadas con agentes que llevan a cabo trabajos complejos y muchas veces penosos (por ejemplo mineros, trabajadores no calificados de la construcción, enfermeros/as, etc.), también muestran, por lo general, altos índices de satisfacción por parte de los encuestados. La labor que se realiza es una dimensión importante en la vida de los agentes sociales y, en gran parte, determina su propia identidad. No debería extrañar entonces que los elevados índices de satisfacción registrados obedezcan en parte a esta necesidad de mantener un nivel adecuado de autoestima. Por último cierta 'lógica social' induce a aceptar 'lo que nos tocó en suerte en la vida', como si esto fuera un destino o un veredicto social inevitable.

EL DETERIORO DE LAS CONDICIONES DE TRABAJO DEL DOCENTE. UNA TENDENCIA GENERALIZADA EN AMÉRICA LATINA Y GRAN PARTE DEL MUNDO OCCIDENTAL

En América Latina múltiples investigaciones muestran que los enseñantes de educación básica perciben que sus salarios a menudo son menores a los que perciben otros profesionales. Este fenómeno "afecta la motivación para formarse (...) y a su vez provoca que muchos buenos docentes abandonen la profesión". Al mismo tiempo también "producen efectos negativos sobre el aprendizaje de los estudiantes". Por lo tanto, para mejorar la calidad de la educación es esencial desarrollar políticas orientadas a "atraer, motivar y retener a los individuos más talentosos en la profesión"(Mizala y Ñopo, 2012, s. p.).

Basta mirar el índice del Informe mundial sobre el personal docente de la UNESCO, publicado en el año 2023, para hacerse una idea general acerca de las dificultades que enfrentan los profesionales de la educación en gran parte del mundo. Los apartados de este informe llevan títulos ilustrativos tales como: "Hacen falta más docentes cualificados"; "La masificación de las aulas repercute negativamente en la calidad y en las condiciones laborales"; "Los salarios de los docentes siguen siendo insuficientes"; "Muchos docentes abandonan la profesión"; "La distribución desigual del profesorado hace que la



escasez de docentes pueda coexistir con un excedente de los mismos y agrava las desigualdades existentes”.

En cuanto a las políticas propuestas, en el informe se sugieren las siguientes: 1) hacer de la docencia una profesión atractiva; 2) hacer de la docencia una vocación y una profesión; 3) para hacer frente a la escasez de docentes, es necesario mantener y mejorar su motivación, así como fomentar su desarrollo profesional; 4) fomentar la profesionalización de los docentes; 5) capacitar a los docentes mediante la autonomía y el aprendizaje permanente para combatir la escasez; 6) los docentes desempeñan un papel único en la elaboración de un nuevo contrato social para la educación, liderando la cocreación colaborativa de conocimientos y fomentando el diálogo social en sus comunidades. Por último, la UNESCO aconseja desarrollar ‘políticas integrales’ para mitigar los factores estructurales que contribuyen al abandono y a la rotación de los docentes.

Otro informe reciente del mismo organismo internacional señala que habrá una necesidad urgente de 44 millones de docentes adicionales de primaria y secundaria para los sistemas educativos de todo el mundo para 2030. Esto representa una demanda de siete docentes de cada diez en la educación secundaria y la necesidad de sustituir a más de la mitad de los docentes que abandonarían la profesión en el futuro. (UNESCO, 2024, s. p.)

La UNESCO sostiene que la escasez de docentes calificados no es solo un problema de cifras, ya que se trata de una verdadera crisis que socava los sistemas educativos en todo el mundo. Las repercusiones de la escasez de docentes en todo el mundo son profundas, ya que aumenta el número de alumnos por clase, la sobrecarga de trabajo para los educadores, las disparidades en materia de educación y la presión financiera sobre los sistemas educativos. Es crucial comprender las profundas repercusiones que esta escasez puede tener en la calidad y el acceso a la educación. (2024, s. p.)

Con relación a la temática del burnout y a la salud de los enseñantes, el psicólogo italiano Fausto Presurtti (2024) propone un listado de los factores que afectan la calidad del trabajo de los educadores no sólo en Italia, sino también en el ámbito internacional. Desde su perspectiva analítica estos son los siguientes:

- La peculiaridad de la profesión (relación con estudiantes y familias, numerosas clases, situaciones de precariedad, conflictividad entre colegas, constante necesidad de actualización).
- La transformación de la sociedad hacia un estilo de vida siempre más multiétnico y multicultural.
- La permanente evolución de la percepción de los valores sociales (inclusión de alumnos con capacidades diferentes en las clases, delegación educativa por parte de la familia ante la ausencia de los padres y madres que trabajan o de familias monoparentales).
- La evolución científica (internet, informática) que permitió la construcción de comunidades en red, sea a nivel del aprendizaje como en el de las relaciones sociales.



- La continua sucesión de reformas (autonomía escolar, evaluación de los estudiantes, elaboración de proyectos de oferta educativa en las instituciones).
- La mayor participación de los estudiantes y de las familias en las decisiones de la escuela.
- El paso crítico del individualismo al trabajo en equipo, que hace indispensable conocer y utilizar metodologías de team teaching y de collaborative learning.
- El inadecuado rol institucional atribuido/reconocido a la profesión (retribución insatisfactoria, escasa consideración por parte de la opinión pública, etc.).

Casi todos los factores listados tienen que ver con cambios en la sociedad y en la propia configuración organizativa y pedagógica de las instituciones escolares. A continuación, se retomarán algunos de ellos con el fin de describir con más detalle su significado y consecuencias en el plano de la calidad de trabajo docente y su propio bienestar y/o malestar.

LAS DIFICULTADES CRECIENTES DEL TRABAJO PEDAGÓGICO

Las dificultades crecientes que enfrentan los docentes en las instituciones y el deterioro de la relación costo/beneficio vuelven menos atractivo el trabajo de los enseñantes. En muchos países y regiones se presenta una demanda no satisfecha de profesores en áreas básicas. A nivel mundial, se espera que para el año 2034 se necesitan unos 40 millones de profesionales de la educación y no es seguro que puedan estar disponibles para esa fecha. En la mayoría de los países latinoamericanos, muchos docentes —si se les presenta la ocasión— abandonan el sistema escolar y encuentran empleo en otras áreas que garantizan mejores ingresos y condiciones de trabajo.

Por esta razón, cuando las políticas de bienestar docente se concentran demasiado en las dimensiones psicológicas del malestar docente, no hacen más que atacar los síntomas sin una previa comprensión de los complejos factores estructurales y objetivos que afectan la calidad del trabajo, concepto que debería ocupar un lugar central en el análisis y tratamiento de esta importante cuestión.

Mientras cierta parte de la opinión pública cree que la docencia es un trabajo 'fácil' y que además los educadores 'tienen muchas vacaciones', otros piensan que se trata de una ocupación extremadamente difícil de realizar. El tema de las dificultades del trabajo docente aparece en forma cíclica en la prensa y en las 'editoriales' de los especialistas. Por otra parte, la cuestión del denominado bienestar docente aparece en la agenda de la política educativa de varios ministerios de educación de América Latina. Debería ser evidente que el 'bienestar' que se pretende garantizar tiene sentido en relación con el 'malestar' que muchos enseñantes experimentan en el trabajo. Cuando se trata de describirlo, por lo general se alude a la excesiva carga que supone hacerse cargo de las tareas de enseñanza/aprendizaje y, al mismo tiempo, asumir tareas de tipo burocrático, tales como presentar informes,



hacer evaluaciones, llenar planillas de datos estadísticos, participar en proyectos específicos con colegas, presentar proyectos, hacer evaluaciones, programar y ejecutar programas en las efemérides escolares, etc.

Estas tareas, que podrían calificarse de peri pedagógicas, ocupan un tiempo que excede el horario laboral, por lo que en no pocas ocasiones, los docentes están obligados a hacer el trabajo en sus propias casas. Esta situación provoca malestar y estrés y contribuye a afectar la salud mental y física de los trabajadores de la educación.

PARTICULARIDADES DEL TRABAJO DOCENTE

Lo que podríamos llamar 'la condición docente' contemporánea, al menos en la región latinoamericana, requiere más que datos empíricos. Para producir estadísticas pertinentes es preciso comprender este complejo fenómeno social.

Para ello se requieren explicaciones e interpretaciones de tipo histórico-social. La perspectiva sociológica puede contribuir a ir más allá de los síntomas para entender cuáles son las causas y procesos que los generan.

A fin de analizar el problema del denominado malestar y/o bienestar docente, es preciso tener en cuenta cuáles son los rasgos típicos que caracterizan a esta ocupación y que constituyen su especificidad en relación con otras profesiones.

Para una primera aproximación general a las particularidades del trabajo docente, puede ser útil tomar en cuenta a tres reconocidos especialistas canadienses (Lessard et al., 2010, p. 86).

Nosotros consideramos al trabajo educativo como un tipo de trabajo particular, (...) un trabajo interactivo o relacional representado por un número importante de profesiones llamadas de 'relaciones humanas' (trabajo social, terapias diversas, orientación, reeducación, rehabilitación, etc.). En este tipo de trabajo, son los trabajadores de la primera línea los que terminan la misión de la institución, interpretándose según sus valores personales profesionales, con los instrumentos que están ligados por un lado a su personalidad (capacidad de persuasión, convicción, comunicación, manipulación, seducción, competencias pedagógicas y didácticas, etc.); y, por el otro, a los recursos de que disponen. Estas profesiones tienen un fuerte componente ético, porque conciernen e implican a seres humanos, porque están atravesadas por dilemas y contradicciones y porque las intenciones de los agentes tienen un papel determinante. Aunque sean sumisos, escapan a la racionalidad instrumental, al mismo tiempo que participan fuertemente en una racionalidad comunicacional.



La tarea del sociólogo que quiere contribuir al conocimiento de la conformación del oficio docente debe evitar toda pretensión de 'nombrar' al docente. Por el contrario, debe tomar la lucha por el 'nombramiento' de la ocupación como un objeto de estudio, porque la lucha por el nombre de un objeto social se corresponde con determinados intereses sociales. De allí el uso de términos relativamente neutros como 'oficio' y 'condición docente'.

Esta última expresión tiene la ventaja de respetar el punto de vista relacional y remitir a un conjunto de factores que permiten identificar una serie de características de este oficio que lo hacen específico y diferente de otras ocupaciones sociales.

La condición docente es una construcción social e histórica. No es una identidad, entendida como una esencia inmutable que se puede aprehender mediante una definición, tal como induce a pensar cierto sentido común. Lo que la vuelve específica no es una característica o variable particular, sino una configuración estructural de características. Entre ellas se pueden señalar las siguientes:

1. Es un oficio con una larga historia. En verdad, el oficio docente nace con el sistema escolar de los Estados modernos. Al mismo tiempo, es en parte heredero de una figura central de las sociedades pre capitalistas del occidente cristiano, cual es la figura del sacerdote, de quien hereda muchas de sus características específicas, entre ellas la ideología de 'la vocación'.
 - Es un oficio fuertemente feminizado, en especial, en los niveles básicos y masivos de los sistemas escolares modernos. Este dato objetivo es importante, pues contribuye a explicar parcialmente el tipo y nivel de premios y recompensas que la sociedad le asigna a esta actividad.
 - La docencia es una de las ocupaciones profesionales más numerosas de las sociedades modernas. En Argentina, quienes ejercen este oficio representan aproximadamente un 8 % del total de la población ocupada. Por otra parte, pese al desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación y la Inteligencia Artificial Generativa, no se ha podido reemplazar al profesor en las aulas. La masificación de la escolarización es sinónimo de la masificación de los oficios de la enseñanza. La calidad es un desafío para la formación inicial y permanente de los profesores en la mayoría de las sociedades latinoamericanas.
 - Además de numerosa, la docencia es una ocupación muy diversificada debido a varios factores. Entre los más importantes podemos señalar los siguientes: el nivel de escolaridad (inicial, primario, secundario, superior, profesional); el carácter público/privado de las instituciones; la ubicación territorial de las escuelas (urbanas, periurbanas, rurales) y la disciplina que enseña.
 - Es un oficio particularmente complejo pues, a diferencia de otras actividades u ocupaciones, al profesor le cambian permanentemente los problemas que debe administrar y resolver en las aulas y en las instituciones. Todo cambio social (la ciencia y la tecnología, la estructura social, la economía, el régimen político, la cultura, la familia) 'se siente' en la escuela y presenta desafíos nuevos a la tarea de los enseñantes. Todo lo que sucede en la realidad



llega a ella: desde 'liberación femenina'; los cambios en la estructura y dinámica de la familia; las discriminaciones y exclusiones sociales; las innovaciones científicas y tecnológicas, en especial, en el campo de las comunicaciones; la modificación de los equilibrios de poder entre las generaciones —los derechos de la infancia—; la aparición de nuevas clases 'de edad'; hasta la renovación permanente de los consumos culturales de las nuevas generaciones constituyen cambios que afectan los modos de hacer las cosas en las aulas y las instituciones. Estos cambios contemporáneos son acelerados y complican el trabajo de los docentes, en especial, en lo que hace a la producción del orden democrático en las instituciones y el logro de aprendizajes significativos (Tenti Fanfani, 2021).

Por otra parte las decisiones de políticas educativas la mayoría de las veces pretenden cambiar, transformar, adecuar, cuando no revolucionar las regulaciones y prácticas de la enseñanza. Esta dinámica es una propiedad típica de las políticas educativas, en particular, cuando se las compara con otras políticas como las de salud, seguridad, transporte o seguridad social, las cuales son más 'estables' en el tiempo. Todo indica que resulta muy improbable que los profesionales de la educación dispongan de todos los recursos de conocimiento necesarios para hacer frente y gestionar problemáticas extremadamente diversas y cambiantes. Cada plan o reforma está acompañado de una oferta de 'capacitación' o 'actualización' para dotar a los profesionales de las herramientas necesarias para enfrentar los nuevos desafíos laborales; pero en general estas ofertas de formación permanente, que acompañan las reformas educativas, a menudo no llegan a todos los docentes y en demasiadas ocasiones son superficiales y focalizadas en función de las competencias limitadas necesarias para ejecutar programas y planes específicos. Este desfase entre las expectativas de la política y la gestión educativa muchas veces tiene el efecto perverso de volver obsoletas las competencias previas, sin reemplazarlas por otras más adecuadas para enfrentar los nuevos desafíos profesionales que les plantean las reformas educativas. La tensión entre el 'trabajo prescripto' y el 'trabajo efectivamente realizado' es una fuente permanente de malestar y tiene efectos negativos sobre la salud psicológica y física de los profesionales de la educación.

- Es una ocupación regulada por el Estado. En la mayoría de nuestras sociedades, este es su empleador directo (es el caso de los docentes que trabajan en las escuelas públicas), pero el Estado también regula el trabajo en las instituciones privadas. Este financia la mayor parte de la educación privada mediante subsidios, pero no solo eso, determina cuáles son las condiciones de acceso a la ocupación, así como el contenido de su trabajo mediante el establecimiento de una política curricular que define objetivos de aprendizaje obligatorios, independientemente del carácter público o privado de los establecimientos educativos.
- El oficio docente tiene un modo de formación profesional muy particular. Se aprende a ser maestro a partir del momento en que se ingresa como alumno a una institución escolar. A lo largo de toda la formación básica, se aprende el oficio en forma práctica, espontánea, pero no menos eficaz. Cuando la alumna o el alumno que finaliza la educación básica ingresa a una universidad o institución de educación superior no universitaria para iniciar su carrera



docente, se sigue formando mediante lo que se denomina la 'formación teórica', es decir, mediante la adquisición de un conocimiento formal y formalizado en teorías y conceptos que, por lo general, están en los libros y tratados disciplinarios de la pedagogía y las ciencias de la educación. El médico o el ingeniero que ingresa a una institución de educación de formación superior no posee un bagaje de conocimientos prácticos adquiridos en la experiencia previa en los hospitales o las fábricas. El maestro tiene una especie de formación potencialmente escindida entre 'la práctica' (el cómo se hacen las cosas en las aulas) y 'la teoría', la mayoría de las veces entendida como 'deber ser' de las cosas de la educación.

- La tarea de enseñar requiere la movilización de pasiones específicas. La docencia, al igual que otros servicios personales (como la medicina, por ejemplo), se desarrolla en una interacción sistemática con otros y sobre 'el cuerpo' de otros. En términos marxistas, los servicios personales constituyen trabajo concreto, es decir, que está orientado a la satisfacción de una necesidad. En este sentido, es trabajo que crea un valor de uso. En cambio el trabajo abstracto se expresa simplemente como cantidad de tiempo o de energía, necesaria para mercancías que pueden ser intercambiadas (valor de cambio). El trabajo del maestro es 'concreto' en la medida en que para ser realizado debe tener un sentido específico para quienes lo llevan a cabo. El maestro no es un obrero industrial, cuya tarea consiste en realizar movimientos sincronizados y repetitivos que elaboran productos cuyo productor ignora casi por completo su utilidad (como el obrero de Charles Chaplin que aprieta tornillos en la cadena de montaje). Por eso el discurso de la vocación docente tiene tanta relevancia en la realización de este tipo de trabajo. Si no se tiene vocación, es decir, si el trabajo no tiene un sentido en sí para quien lo realiza, no se puede ser un 'buen maestro'.

La vocación puede ser entendida como una manifestación regional de la libido originaria, presente con formas variables en casi todos los campos de actividad humana. Describir y definir esta libido docendi sería mucho más útil para entender el trabajo de los maestros que una sociología general de las 'emociones genéricas', tal como aconsejan ciertos enfoques contemporáneos acerca de las 'emociones, pasiones y sentimientos'. Entre las predisposiciones que configuran el habitus del maestro está justamente esta pasión por el trabajo de enseñar, que a su vez, como las predisposiciones en general no surgen originariamente de la subjetividad de los docentes, sino de la relación entre su subjetividad la experiencia y la relación con las estructuras objetivas generales del mundo social y de la educación escolar en particular. La presencia de la pasión y la movilización de las emociones son particularmente necesarias para el docente, ya que este requiere una implicación total y no solamente el uso de conocimientos y técnicas especializadas. Ello se expresa cuando se les pide que 'se comprometan' con lo que hacen, que tengan en cuenta la subjetividad de sus alumnos (sus conocimientos previos y sus necesidades objetivas) sino también el conocimiento de sus fantasías, sus preocupaciones y sus intereses profundos, cosas que requieren no solo de técnicas de observación, sino también de una cierta capacidad de empatía con los otros. A estas dimensiones remite la libido o la vocación docente.

- El maestro es un servidor público e interés público. En el contexto del Estado liberal clásico, esto es, antes del advenimiento de la perspectiva denominada neoliberal, el docente obtiene



su legitimidad en la medida en que está al servicio del bien público. Este adjetivo es entendido como el conjunto de instituciones (escuela, registro civil, policía, hospitales, los correos, etc.) que sirven al público que frecuenta esas instituciones. En este sentido, los agentes de estas instituciones, en nuestro caso, el maestro, es un funcionario o servidor público. El advenimiento del Estado moderno supuso la aparición de un funcionario cuyos intereses particulares, gracias a todo un trabajo ideológico prolongado, trascienden a los intereses particulares de otras categorías sociales. Desde este punto de vista, el maestro del Estado moderno elige esa actividad que, por su naturaleza y función requiere una serie de virtudes y motivaciones ‘desinteresadas’, es decir, diferentes y distanciadas de ‘las motivaciones ordinarias de actividades ordinarias y egoístas del comercio o de la mundanidad’. Los maestros en tanto forman parte funcionario del Estado como una construcción histórica que se presenta a sí misma como ‘clase universal’ que “apoya su legitimidad en esa suerte de fantasma social nombrado como ‘público’ que inventa para legitimarse” (Bourdieu, 2024, p. 253).

El campo docente de los Estados modernos supone disposiciones desinteresadas (ideología de la vocación) y lo que se valora y premia es el desinterés. Pero no solo esto, también requiere que el campo funcione como una competencia y que entre las posiciones más alejadas exista comunicación y reconocimiento recíproco. En síntesis, los que están en el campo docente deben compartir un conjunto de reglas comunes, como por ejemplo, la creencia en el desinterés y el carácter no comercial de su trabajo y, al mismo tiempo, el conflicto entre posiciones diferentes, pero que se reconocen recíprocamente como formando parte del mismo campo. Los campos están unificados por el conflicto. “Una manera de excluir a alguien de un campo consiste en negarse a discutir con él, en negarse a reconocerlo como interlocutor legítimo” (Bourdieu, 2024, p. 113). De este modo, “una estrategia clásica de los nuevos ingresantes consiste en ampararse en normas universales para combatir a los dominantes esgrimiendo que estos las profesan pero no las cumplen” (p. 113).

El desinterés como constitutivo de la definición social del maestro va de la mano con el desarrollo del Estado moderno como lugar donde se expresa y realiza el interés general. Los funcionarios son servidores públicos, tienen como tarea la realización de los bienes públicos. Este es el origen de la ideología del desinterés que forma parte del concepto tradicional de vocación. Sin embargo, la realidad del trabajo docente es en relación de dependencia, por la que se percibe un salario y del cual se vive. De este modo, la docencia como vocación, como consagración, como servicio público entra en contradicción con el desarrollo de la enseñanza como trabajo asalariado en relación de dependencia. El docente tradicional “se consagra a” la enseñanza, esto es, “vive para” prestar un servicio público, pero también, en tanto asalariado, ‘vive de’ su salario. Esta contradicción todavía hoy persiste en lo que podríamos denominar el ‘habitus docente’ y es alimentada por las expectativas sociales que aún persisten en percibir y valorar a los profesores a través de la ideología de la vocación. Demás está decir que esta tensión no deja de producir cierto estado de malestar en la medida en que no es fácil conciliar las exigencias de la vocación con las del trabajo asalariado.



DEL MAESTRO FUNCIONARIO PÚBLICO AL MAESTRO AUTÓNOMO Y CREATIVO DEL SISTEMA ESCOLAR POSBUROCRÁTICO

Todas estas características configuran en su conjunto una condición muy compleja que cambia permanentemente con el tiempo. La subjetividad y los modos de trabajar de los docentes de hoy están conformados por una especie de 'capas geológicas' donde conviven experiencias de tiempos pasados con condiciones presentes extremadamente diversificadas y cambiantes.

Las grandes empresas capitalistas desde hace décadas han abandonado el tipo de organización fordista/burocrático. Este modelo era racional y permitió la producción de bienes y servicios estandarizados para ser vendidos a grandes cantidades de consumidores. El sociólogo alemán Max Weber (2014), uno de los padres fundadores de la sociología moderna, fue capaz de captar la particularidad del tipo de dominación racional legal y burocrática que acompañó el surgimiento y desarrollo de los Estados capitalistas modernos. Esta forma de organización consiste en ordenar las prácticas productivas de bienes y servicios conforme al respeto a determinadas reglas. La acción de los agentes sociales se convierte en regular la obediencia a reglas establecidas objetivamente en leyes, decretos, reglamentos y ordenanzas. La acción humana consistió en la aplicación de reglas y no del libre albedrío, y de la voluntad o los estados de ánimo de los agentes sociales, que son particulares y cambiantes por naturaleza.

Esta característica permitió articular las prácticas de diferentes agentes sociales con el fin de elaborar un producto o servicio estandarizado. Lo que hace un agente se integra con lo que realizan los otros. Cada agente tiene un lugar en una estructura jerárquica y su trabajo es objeto de supervisión por otro agente que está situado 'arriba' del otro. En las organizaciones públicas/estatales esta configuración llevó el nombre de burocracia. En el campo de las empresas privadas, la burocracia tomó la forma de lo que se denominó fordismo, que obedece a la misma lógica de la burocracia y que permitió la producción de bienes y servicios en forma masiva.

El sistema escolar del Estado moderno obedeció a esta configuración. Las competencias necesarias para el trabajo en la burocracia implica el conocimiento de las reglas que determinan las prácticas y su obediencia a las mismas. Está el trabajo regulado que facilitó la masificación de la producción de un mismo producto para ser vendido a cantidades crecientes de consumidores. Sin embargo, el desarrollo de las ciencias y tecnologías modernas produjo un cambio estructural en este modelo de acumulación.

El carácter de funcionario es típico de las organizaciones burocráticas propias del primer Estado moderno. En efecto, el enseñante, al igual que el sacerdote, ejerce sus funciones en un contexto extremadamente regulado. El maestro funcionario se diferencia de la clásica figura del tutor que se encargaba de la educación de los hijos de los nobles. Este tenía amplios márgenes de libertad para definir contenido de la enseñanza, los ritmos de aprendizaje, los sistemas de promoción, la evaluación de los aprendices, los horarios del trabajo docente, etc.



El maestro moderno y el sacerdote son funcionarios de grandes instituciones como el Estado y la Iglesia Católica. Y como tales ya no tienen los márgenes de libertad que gozaban los tutores de la etapa precapitalista. Ahora su trabajo obedece a un orden que los trasciende y que les prescribe un sentido y un contenido particular a sus labores. Ambos deben profesar la ideología del desinterés, cosa que no se les exige a los obreros o a los empleados de comercio del sector privado. Pero comparten con ellos el trabajo en relación de dependencia, dotado de un salario y la obligación de atenerse a un conjunto de reglas que limitan fuertemente su autonomía.

El motor de la economía contemporánea obedece a otra lógica. Esta consiste en la renovación permanente de los productos y servicios y no solo en la ampliación de los mercados. El desarrollo tecnológico permite innovar no solo en términos de procedimientos y técnicas de producción sino que crea en forma acelerada nuevos productos. El principio de acumulación es el cambio y la innovación. En este contexto, las rigideces de la burocracia (acción con base en normas, jerarquías, sistema de control supeditado al dispositivo de la supervisión, pago por horas trabajadas, etc.) Alientan la rutina y obstaculizan la creatividad y la innovación. Los trabajadores de este nuevo modelo productivo no pueden ser funcionarios, es decir, agentes formados para obedecer reglas, sino sujetos creativos y autónomos dotados de nuevas competencias, predisposiciones y criterios de valoración. La figura prototípica del agente posburocrático ya no es el funcionario, sino el artista, el creativo, el científico. Este nuevo 'espíritu del capitalismo' (Boltanski & Chiapello, 1999) necesita que el sistema escolar apunte al desarrollo de un habitus que se oriente a la creatividad y la innovación para formar agentes sociales ya no predisuestos a la obediencia a reglas, sino capaces de generar la novedad, tanto en materia de bienes y servicios como de procesos de producción.

Todo parece indicar que las instituciones prestadoras de servicios públicos tales como el sistema escolar, el sistema de salud, etc. conservan todavía muchos rasgos propios de la burocracia tradicional, pero están siendo sometidos a transformaciones que, por lo general, deben vencer ciertas inercias y resistencias en el funcionariado tradicional. El nuevo management de las instituciones públicas tiende a transferir a este ámbito la lógica de funcionamiento de las empresas más modernas de la economía capitalista.

Los sistemas escolares de la mayoría de los países de América Latina están sometidos a una crítica en cuanto a la calidad, eficacia y eficiencia de sus prestaciones, con el fin de crear las condiciones para introducir modificaciones sustantivas que afectan el trabajo de los viejos funcionarios. Los docentes, a través de sus instituciones representativas tienden a conservar lo que ellos consideran 'derechos' (reglas que garantizan la estabilidad en el puesto de trabajo, el acceso y carrera, la definición del salario mediante convenciones colectivas de trabajo, la edad y las reglas que determinan los beneficios de la seguridad social tales como prestaciones de salud, jubilaciones y pensiones, etc.) y que la nueva tecnocracia reformista califica como 'privilegios', ya que han perdido toda legitimidad en los nuevos escenarios productivos. Esta lucha en la dimensión estrictamente laboral tiene también sus manifestaciones en el contenido mismo del trabajo docente. Lo que algunos llaman 'el pensamiento calculador' tiende a medir las performances de la labor de los educadores. La calidad de su trabajo se



evalúa a través del control sistemático de los rendimientos de los estudiantes y se tiende a responsabilizar a los profesores de los resultados de estas evaluaciones. En este contexto, el maestro deja de ser un funcionario y un servidor público para convertirse en un ejecutor de políticas y programas ministeriales que fijan objetivos y metas que tienen que ser alcanzados en determinados plazos, para lo cual se otorga autonomía a los trabajadores de la educación para definir las formas y modos de lograrlos. Sin embargo, muchas evidencias indican que, en verdad, la autonomía pregonada en demasiadas ocasiones no es más que un discurso. En la realidad cotidiana de las instituciones escolares, directivos y docentes deben atender una serie de prescripciones expresadas en circulares, decretos, órdenes, programas, proyectos 'que bajan' de las autoridades del sistema escolar y que deben ser atendidas por los agentes institucionales.

Las tensiones que se originan en una especie de convivencia conflictiva entre regulaciones y dinámicas propias de las burocracias y las políticas de desburocratización tendientes a transformar a las instituciones escolares en organizaciones 'inteligentes y autónomas' están en el origen de nuevas formas de malestar docente. En muchos casos, estos sienten que se espera mucho más de ellos, ya que tienen que ser líderes performativos, eficientes, productivos y, por último, responsables de los aprendizajes logrados por sus alumnos, con todo lo que esto implica en términos de premios y castigos. En dicho contexto no debe extrañar que muchos agentes escolares 'no se sientan a la altura' de las elevadas exigencias que les llegan por parte de las autoridades del sistema escolar y también de ciertos sectores de la sociedad.

Todo parece indicar que no se puede entender el nuevo malestar docente si no se tienen en cuenta estos factores de orden estructural. Por lo tanto, el deseable bienestar docente no se logra solamente mediante un enfoque subjetivista que apunta a intervenir a nivel de los impactos emocionales individuales que producen estas nuevas configuraciones del campo del trabajo docente.

Mientras que en los contextos de trabajo burocrático la enfermedad típica era la neurosis, en las actuales formas de organización posburocráticas la patología típica es la depresión. En el primer caso, el funcionario está obsesionado por el cumplimiento excesivamente escrupuloso de las prescripciones, normas y reglas de la organización (que por lo general son formales y escritas). En las posburocracias, las exigencias de productividad, eficiencia, trabajo conforme a proyectos, autonomía, etc. producen formas de malestar y patologías asociadas con la depresión (Ehrenberg, 2000). La flexibilización del trabajo en las instituciones, la tendencia a pasar del puesto de trabajo estable (el cargo o la plaza docente) a la relación contractual por proyecto tienen efectos perversos sobre la subjetividad de los agentes sociales, los cuales deben emplear muchas energías para estar en condiciones de empleabilidad con todas las rupturas y desplazamientos que esto implica (Sennett, 2006).

En las sociedades contemporáneas rigen una serie de veredictos que en ciertos casos se condensan en eslogan publicitarios ampliamente difundidos, tales como *You can do it* or *Impossible is nothing* que expresan una especie de subjetivismo generalizado que desconoce el peso que tienen las determinaciones que la posición en la estructura social, los recursos disponibles, las relaciones de fuerza y de poder tienen en las prácticas y aspiraciones sociales. En esta perspectiva meritocrática,



los sujetos son responsables de lo que hacen y logran en la vida. Es frecuente que muchos agentes escolares se pregunten ¿estaré en condiciones de cumplir con las metas del proyecto en tiempo y forma? ¿Seré capaz de hacer lo que hay que hacer?

En muchos sistemas escolares latinoamericanos docentes y directivos deben obedecer las normativas de la burocracia tradicional (esto es hacer informes, llenar planillas estadísticas, elaborar la planificación didáctica y otras tareas administrativas) y, al mismo tiempo, ser 'líderes autónomos' capaces innovar, de diseñar y ejecutar proyectos, evaluarlos, resolver nuevos problemas de aprendizaje sin esperar directivas, etc. En síntesis, deben ser funcionarios y gestores creativos e innovadores a la vez, lo cual no es fácil, ya que se somete a los docentes a exigencias muchas veces contradictorias en las aulas y en las instituciones. Por lo tanto, sería sensato simplificar y aligerar sus tareas administrativas, o bien incorporar personal administrativo en las instituciones para que se hagan responsables de estas.

Otra medida que se ha sugerido y experimentado en algunos condados de los EE.UU. es decretar la semana laboral de cuatro días. Se supone que de esta manera se amplía el tiempo de descanso de los docentes y, de este modo, haría más atractiva la profesión, sin que implique un aumento de la inversión. Es probable que se puedan esperar estos efectos, pero también es probable que el acortamiento de la semana laboral tenga consecuencias perversas en cuanto a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, es preciso recordar que el tiempo es un recurso que se puede desperdiciar, malgastar o bien emplear para tareas que en nada benefician el aprendizaje. En otras palabras, el tiempo, como cualquier otro recurso, se puede emplear bien o mal y esto depende de las cualidades profesionales de los docentes.

CLIMA O LA ATMÓSFERA EN LOS ESPACIOS ESCOLARES Y LA CALIDAD DEL TRABAJO DOCENTE

Recientemente se ha desarrollado una perspectiva que formaliza el concepto de 'atmósfera' de los espacios físicos donde transcurre la vida y el trabajo de los agentes sociales, lo que vulgarmente se denomina 'clima' (clima institucional en una escuela o un aula, en un lugar de trabajo o en una vivienda o en un espacio virtual como un grupo de trabajo o de amigos). El filósofo italiano contemporáneo Tonino Griffero lo formaliza como atmósfera, la cual es definida como "sentimientos vertidos en el espacio vivido" (2021, p. 242). Desde esta perspectiva, una atmósfera es algo que se siente tanto literal como metafóricamente, está en 'el aire' en un cierto lugar y en ciertas situaciones vividas, actúa sobre las dimensiones emocionales y determina los estados de ánimo, las prácticas y movimientos de los individuos. No se actúa de la misma manera en un espacio escolar acogedor, cómodo, limpio, bien pintado y luminoso que en otro deteriorado, sucio, agresivo, oscuro y opresivo (como es el caso en no pocas escuelas y aulas de los sistemas escolares de América Latina).

La atmósfera es un sentimiento holístico o global, que se percibe en un punto particular del espacio



que no es geométrico sino 'vivido', experimentado. Este sentimiento actúa sobre las dimensiones emocionales de los agentes sociales y determina prácticas y movimientos.

La atmósfera en un espacio o una situación está compuesta de lo que Griffero denomina 'cuasi-cosas' tales como el viento, las miradas, los sonidos, los colores, la noche, ciertas cualidades térmicas, los olores, las descargas eléctricas, el peso y el vacío, el tiempo y, sobre todo, las sensaciones atmosféricas. Se trata de conjuntos de qualia que, por su marcada expresividad, su "carácter" fisonómico y su intrusismo, afectan más a las personas que a las cosas propiamente dichas. Superar la estrechez existencial de los filósofos que piensan en términos de mesas y sillas requiere salir de la biblioteca y centrarse en los hechos subjetivos, es decir, en lo que realmente nos envuelve en primera persona. Se aprende así a apreciar la importancia vital de entidades que, como matices cualitativos e impresiones fluctuantes, son más vagas que las cosas sólidas, tridimensionales, cohesionadas, contorneadas, identificadas y persistentes que prevalecen en las ontologías habituales. (2021, p. 259)

De acuerdo con este punto de vista se pueden distinguir varios tipos de atmósferas. Aquí nos parece relevante retener dos de ellas. La primera está constituida por lo que Griffero denomina atmósferas agresivas-distónicas. Estas se aplican a un sentimiento atmosférico que puede abrumarnos y ser refractario a cualquier intento más o menos consciente de su interpretación proyectiva o cognitiva. El hecho de que cuando las personas alegres se encuentran con personas envueltas en una atmósfera de grave tristeza sientan la autoridad de esta atmósfera y la respeten (no solo por etiqueta social), o que incluso las personas vibrantes se apaguen cuando se ven abrumadas por una mañana gris (...). Su relación con el perceptor es tan enmarañada que no permite a este último adoptar ninguna posición crítica respecto al primero. A pesar de su fugaz y efímera existencia (...), la atmósfera agresiva-prototípica se condensa en un lugar hasta el punto de coincidir con el propio lugar. (Griffero, 2021, p. 243)

Distintas de las anteriores son las atmósferas sintónicas. Una atmósfera puede encontrarnos en sintonía, hasta el punto de no darnos cuenta de que hemos entrado en ella. Esto ocurre cuando uno 'se siente en casa', perfectamente a gusto y sin que le moleste alguna disonancia emocional. En términos sociológicos podríamos decir que este es el caso cuando un sujeto se encuentra en un espacio cuyas características ya están incorporadas en la subjetividad de los agentes, es decir, cuando estas son homólogas a su sistema estructurado de percepciones, valoraciones y disposiciones a la acción; esto es lo que algunos sociólogos llaman *habitus* (Pierre Bourdieu), *habitus* psíquico (Norberto Elías) o conciencia práctica (Anthony Giddens). Estas atmósferas sintónicas, aunque no sean percibidas en las experiencias de los agentes sociales, hacen que estos 'se sientan cómodos' o 'como peces en el agua'. Griffero recuerda que Nietzsche señalaba que una atmósfera sintónica (que puede ser ilusoria) "es necesaria para crear algo nuevo" (2021, p. 247). Este efecto es particularmente importante en las prácticas pedagógicas de las instituciones escolares actuales, las cuales, en muchos casos, deben alejarse de las rutinas para enfrentar los nuevos problemas que se presentan en el trabajo pedagógico.

El buen sentido común muestra que un clima distendido y sereno alienta la convivencia y la labor pedagógica en las aulas y favorece un trabajo menos estresante y más agradable para los docentes. Un buen clima en los espacios institucionales libera energías, alienta la motivación y las 'ganas de



hacer las cosas bien' en el trabajo pedagógico y las interacciones con alumnos, directivos, colegas y familias. Por ello es importante que el docente sea capaz no solo de motivar a los estudiantes, movilizar su pasión por el conocimiento y los habilite a expresar sus opiniones, sentimientos, estados de ánimo tanto en relación con las tareas escolares como en sus propias experiencias vitales fuera de la institución escolar.

Un enseñante que favorece el diálogo con los otros (alumnos, colegas, directivos, familias, etc.) crea bienestar psicosocial, mientras que un docente obsesionado por el logro de metas cuantitativas en materia de rendimiento escolar solo busca la eficiencia y la productividad, es decir, obtener el mejor y mayor resultado con el mínimo de esfuerzo y empleo de recursos. Este maestro productivista solo se orienta a instruir, pero no educar. Más allá de las modas (tan seductoras en el campo de las ciencias humanas y, en especial, en la pedagogía) es útil releer a Georg Simmel, un clásico de la sociología y la pedagogía del siglo XXI. El docente, afirma que, tiene dos tareas, en principio complementarias y heterogéneas. Debe aportar al alumno una determinada suma de saber objetivo (...), pero por otro lado, el docente debe educar al alumno, debe desarrollar, con todos los medios a disposición de la escuela, todas las posibilidades en él existentes de tipo intelectual, moral y cultural al máximo (...) ahora el prender sólo es uno de esos medios disponibles. (Simmel, 2008, p. 12)

Esta complejidad del trabajo docente exige mucho más que el uso de tecnologías pedagógicas y didácticas. Ejercer la docencia es un trabajo de gran complejidad, pues implica un involucramiento de la personalidad del docente en su trabajo, lo que algunos pensadores llaman *illusio* o 'pasión', las que, por lo general, se incluyen en el concepto general de vocación. El problema surge cuando el predominio del 'pensamiento calculante' tiende a valorar lo que se puede medir, por ejemplo, el promedio de respuestas correctas en pruebas de opción múltiple, como meta dominante del trabajo docente. Este reduccionismo suscita una fuerte sensación de malestar en la mayoría de los profesores que no ven reconocidos sus esfuerzos reales y cotidianos, que son difíciles de expresar en forma cuantitativa en una cifra. En muchos casos, sienten que lo que más requiere su esfuerzo no es tenido en cuenta al momento de evaluar la calidad de su trabajo.

CAMBIAR REGLAS Y RECURSOS Y LA SUBJETIVIDAD DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Para avanzar en la creación de condiciones que favorezcan el bienestar en el trabajo docente, se requiere una adecuada comprensión de las fuentes del malestar. En este sentido, es preciso no caer (otra vez) en la tentación de resolver el problema construyendo, tal como aconseja 'el pensamiento



calculador', sistemas de medición del bienestar y/o malestar de los docentes. Para ello es preciso entender por qué, cuándo y dónde surge el interés por el bienestar docente y la inclusión de esta nueva problemática en la agenda de las políticas educativas de algunos países de América Latina. Esto es lógicamente prioritario para entender el sentido de estos discursos y de estas intervenciones. Se podría decir que habría que evitar recorrer el camino que se siguió con la problematización de la calidad de la educación. Más que un análisis y un debate profundo acerca de la emergencia de esta cuestión, se terminó resolverla mediante la institucionalización de sistemas de medición de la calidad de la educación, a partir de una operacionalización un tanto superficial y apresurada de las implicaciones conceptuales y políticas que tiene la emergencia de la calidad como un 'nuevo' tema de la política educativa.

El carácter institucional y colectivo del trabajo docente sugiere que los malestares y problemas que deben gestionar no son individuales, sino que deben tener una respuesta en la cooperación y el trabajo en equipo. Esta coordinación permite que cada agente pueda poner en valor aquellas habilidades que lo distinguen del resto y articularlas con las competencias de los otros miembros del equipo docente con quienes comparte el trabajo pedagógico en las instituciones educativas. Por eso, el bienestar del agente pedagógico es un estado subjetivo, pero que tiene un origen en el funcionamiento del grupo. En otras palabras, no hay solución individual a los malestares y dificultades que los docentes deben gestionar en su trabajo cotidiano.

Y para que el trabajo en equipo sea algo más que un eslogan, es preciso preguntarse acerca de las condiciones sociales que deben estar presentes para favorecer esta modalidad de trabajo, tradicionalmente centrada en un modo de trabajo pedagógico paralelo, esto es, no articulado. La división tradicional de trabajo en las instituciones aislaba a cada docente o profesor en su aula, con sus estudiantes sin mayor oportunidad de compartir con colegas, más que de un modo informal y no sistemático en los encuentros aleatorios en los pasillos o en la sala de profesores cuando se ven cara a cara para tomar un café o un descanso.

Las nuevas formas de organización del trabajo pedagógico que postulan el trabajo colectivo de los docentes prevén tiempos y espacios específicamente dedicados a definir planes y programas de acción, determinar objetivos prioritarios, acordar formas de división del trabajo en función de los logros planteados, y también momentos y espacios para definir en forma grupal los nuevos problemas que se presentan tanto en las relaciones entre colegas como entre los docentes con sus alumnos, las familias de los alumnos, las autoridades institucionales, etc.

En el nivel medio, los docentes tienen diversa formación dada la división del trabajo curricular. Entre ellos hay especialistas en las ciencias naturales, en psicología, historia y ciencias sociales, las tecnologías de la información y la comunicación, etc. que constituyen una ventaja comparativa que debe ser puesta en valor al momento de definir y gestionar los nuevos problemas que en forma permanente se le plantean al trabajo docente en las instituciones. Este carácter multidisciplinario del cuerpo docente



de las instituciones escolares cuando es bien utilizado, resulta una ventaja que debe ser valorada y empleada para encontrar definiciones a los nuevos problemas que aparecen en la escuela, tales como el uso del celular en el tiempo escolar; la inteligencia artificial; las nuevas formas de conducta de los adolescentes en relación con la sexualidad y el erotismo; la diversidad cultural de los alumnos y otras situaciones que ponen en crisis las formas tradicionales de hacer y de actuar de los agentes escolares.

En muchos casos, el uso de estas capacidades profesionales no se estimulan ni canalizan, lo cual explica la reproducción de la vieja tendencia de los agentes de las burocracias que esperan que las nuevas definiciones de los problemas y sus estrategias de gestión vengan definidas 'desde arriba', es decir, desde las jerarquías del sistema escolar mediante circulares, reglamentos o disposiciones que prescriben qué hacer frente a las nuevas situaciones.

La experiencia indica que lo que podríamos denominar como 'burocracia incorporada' se reproduce aun cuando se haya modificado el marco reglamentario de las viejas organizaciones escolares, las cuales prescriben la autonomía, el liderazgo, el trabajo en equipo, pero las prácticas de los agentes siguen siendo determinadas por las viejas disposiciones y predisposiciones que continúan actuando aun cuando hayan desaparecido o se hayan modificado las condiciones estructurales que les dieron origen. Cabe señalar que los cambios en las prácticas y los modos de hacer las cosas no son el resultado automático de las modificaciones en los programas y reglamentos que enmarcan el trabajo de los docentes en las instituciones. Este desfase entre la objetividad de las reglas y reglamentos y las disposiciones incorporadas en la subjetividad de los agentes explica que se puedan presentar casos donde la 'modernidad' de las estructuras convive con la 'tradicición' de las prácticas. Y también puede darse el caso inverso de instituciones tradicionales que conservan los viejos reglamentos burocráticos y se encuentran con agentes socializados con los nuevos valores y predisposiciones que desarrollan prácticas novedosas en los viejos marcos estructurales.

Este segundo caso es muy frecuente en ciertos sistemas educativos muy burocráticos como es el caso de Argentina que no impiden que los docentes de muchas instituciones aprovechen en forma colectiva los márgenes de libertad que siempre dejan las burocracias para desarrollar modos de trabajo innovadores y capaces de dar respuesta a las nuevas necesidades y desafíos de la labor pedagógica actual. En este caso, podría hablarse de la existencia de 'burocracias degradadas', es decir, que solo existen como exterioridad, pero que son incapaces de orientar el trabajo efectivo de los agentes escolares, tanto directivos como docentes.

El caso de Chile pareciera mostrar que durante los últimos años se han realizado esfuerzos y logrando avances en materia de nuevas políticas educativas (establecimiento de nuevas regulaciones y recursos), tendientes a superar el viejo modelo burocrático fundacional y favorecer la autonomía y la liberación de las iniciativas de las instituciones. Resta por saber en qué medida estas transformaciones en la objetividad del sistema escolar han sido acompañadas de cambios en los hábitos de los docentes, entendidos como sistemas subjetivos de valoración, percepción y acción que favorecen efectivamente el desarrollo de las nuevas formas de trabajo pedagógico que se requieren para hacer frente a los nuevos desafíos de la formación de las nuevas generaciones en el contexto actual.



DEL 'BIENESTAR O MALESTAR' A LA CALIDAD DEL TRABAJO DOCENTE.

Así como se habla de calidad de los aprendizajes, es preciso tener en cuenta la cuestión de la calidad de trabajo docente. Esta depende de la cantidad y cualidad de los recursos puestos a disposición de los profesionales de la educación, tales como salarios atractivos, la infraestructura física de los establecimientos, la disponibilidad de recursos pedagógicos en sentido amplio, las oportunidades de formación permanente, los horarios de trabajo, la división racional del trabajo pedagógico, la disponibilidad de otros especialistas en las instituciones (psicopedagogos, asistentes sociales, animadores culturales, gestores administrativos), la oportunidad de trabajo en equipo, la cantidad de alumnos en las aulas y el acompañamiento y apoyo de los equipos de gestión a nivel institucional y ministerial. Intervenir sobre estos y otros factores estructurales pareciera ser la mejor estrategia para 'producir y reproducir' las vocaciones docentes. Estas no tienen nada de innato, sino que son predisposiciones y orientaciones de valor que forman parte de la subjetividad de los docentes, pero que tienen su origen en la experiencia y la existencia de factores objetivos, tales como los arriba mencionados.

Estos deben ser mantenidos en el tiempo, pues las vocaciones no son predisposiciones irreversibles, sino que se deterioran, se debilitan e incluso tienden a desaparecer cuando no encuentran contextos adecuados para reproducirse y fortalecerse.

Referencias

- Bourdieu, P. (2024). El interés detrás del desinterés. El Estado moderno, las pujas de poder y la definición del bien común. Siglo XXI.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). Le nouvel esprit du capitalisme. Gallimard.
- Ehrenberg, A. (2000). La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad. Nueva Visión.
- El bienestar y la salud mental de los docentes y del PAE son esenciales para una educación de calidad. (2 de agosto de 2024). Resoluciones del congreso mundial. 10º Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Griffero, T. (2021). El nicho atmosférico. Sentimientos espaciales y cuasi cosas. Estudios Filosóficos, 70(204), 237-264. <https://estudiosfilosoficos.dominicos.org/ojs/article/view/1419>
- Lessard, C., Kamanzi, P., & Larochelle, M. (2010). O desempenho no trábalo dos educadores canadenses: o peso relativo da tarefa, as condições de ensino e as relações entre alunos e equipe pedagógica. Educar em Revista 1, Número Especial 1.



Mizala, A. y Ñopo, H. (2012). Evolution of Teachers' Salaries in Latin America at the Turn of the 20th Century: How Much Are They (Under or Over) Paid? (Discussion Paper N.º 6.806). Banco Interamericano de Desarrollo. <http://ftp.iza.org/dp6806.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). Informe sobre el personal docente. Autor. <https://teachertaskforce.org/es/centro-de-conocimientos/informe-mundial-sobre-el-personal-docente-afrontar-la-escasez-de-docentes>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession. Autor. <https://doi.org/10.54675/FIGU8035>

Presutti, F. (2004). Il malessere e il benessere della professione docente. http://www.ispef.org/nuovo/convegno-performer_htm_files/IT%20Publicazione%20OBIPD%2004.12.12.pdf

Sennett, R. (2006). La corrosión del carácter. Anagrama.

Simmel, G. (2008). Pedagogía escolar. Gedisa.

Tenti Fanfani, E. (2021). La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos. Siglo XXI Editores.

Weber, M. (2014). Economía y sociedad. Fondo de Cultura Económica.



1.3.3 Síntesis Seminario:

APORTES DESDE EL LIDERAZGO EDUCATIVO

*Patricia Guerrero Morales
y Emilio Tenti Fanfani.*



La pregunta por el aporte del liderazgo educativo al bienestar docente —que es uno de los temas del seminario— nace de la preocupación tanto en Chile y como a nivel global por el burnout, un malestar que, de acuerdo con Patricia Guerrero, lleva a que el profesorado se desentienda de las relaciones que deben edificar con estudiantes, colegas, directivos y demás miembros de la comunidad, para hallar en otros espacios (la familia, grupo de amigos) la gratificación y satisfacción que en el ámbito laboral les es mezquino.

Esta desvinculación requiere ser abordada porque perjudica la calidad de la relación pedagógica y, a largo plazo, se transforma en una fuente de abandono de la profesión docente.

Visto así, el desafío directivo consiste en ‘oxigenar la pecera’, trayendo al ‘adentro’ de la escuela el ‘afuera’ que produce la sensación de realización y goce. Esto es particularmente determinante en comunidades quebradas que enfrentan grandes desafíos en materia de aprendizaje.



Existen varias estrategias para producir una revinculación que cimienta la cohesión que el desafío curricular demanda, desde organizar encuentros periódicos que ayuden esparcimiento y reconocimiento mutuo (un asado, actividades lúdicas) a la instauración de sistemas de atención especializada para personas que presentan graves problemas o trastornos de salud mental. Por ejemplo, talleres de primeros auxilios emocionales, de escucha entre colegas y las 'clínicas del trabajo' que faciliten la inserción laboral de docentes que regresan después de una larga licencia.

Por cierto, avances en esta línea se pueden engarzar con la red territorial en la que la escuela se inserta, a fin de que el esfuerzo que realiza el establecimiento para brindar atención especializada se coordine con el de la red pública de salud.

Lo descrito corresponde a un tipo de apoyo que los directivos pueden brindar, existiendo otros posibles.

En una orientación del Manual de bienestar y salud laboral se indica que la gestión directiva para la revinculación y cohesión docente debe ocuparse de la emergencia (de atender a personas que tienen problemas asociados al desgaste emocional) y, también, de estar alerta frente a eventuales riesgos psicosociales y promover el bienestar, lo que resulta especialmente atingente en comunidades donde no existiendo quiebres profundos, es necesario prevenir.

En síntesis, la tarea de los líderes educativos (directivos de escuela y sostenedores) es apoyar el bienestar y la salud laboral bajo modelos de intervención 'multinivel', los que demandan un esquema organizacional que da espacio a que distintos actores asuman responsabilidades de apoyo, por ejemplo, docentes sin responsabilidad directiva, pero que son capacitados para apoyar a colegas. Al respecto Patricia Guerrero comenta una experiencia de formación en establecimientos pertenecientes a un municipio de la Región Metropolitana:

En tres sesiones un equipo de especialistas capacitó a mucha gente, incluidos a profesores de aula, en una estrategia denominada 'profesor escucha al profesor' que no es 'algo clínico' sino algo ligado a la escucha que se vincula 'con tu historia de profesor' para desde ahí analizar lo que te está molestando e identificar pistas de acción, por dónde salir, de tal manera de reencontrarse con las motivaciones que alientan la vocación docente.

Desarrollos en esta línea demandan un liderazgo que distribuye las responsabilidades de apoyo y colaboración entre diversos agentes y equipos con miras a un objetivo: cimentar el bienestar y salud mental del educador, que es condición de la sana y constructiva relación pedagógica que se espera.

Posburocracia y sus dilemas

¿Puede pensarse el bienestar y la salud mental en la escuela por fuera de las dinámicas y tensiones de la modernidad tardía? Esta es la cuestión que Emilio Tenti invitó a reflexionar en el seminario.

El sociólogo argentino, autor de *La escuela bajo sospecha*, plantea que una dirección escolar que previene y aborda problemas relacionados con el bienestar y la salud mental del profesorado supone



líderes dispuestos a leer el contexto y atender a situaciones relacionadas directa o indirectamente con lo curricular, buscando el acuerdo y la colaboración, lo cual opera a contracorriente de las funciones tradicionales endilgadas al liderazgo educativo.

En efecto, cuando la escuela surge, a quienes se les encomendó su conducción se les asignaron tareas muy concretas: transmitir y promover la apropiación de un conjunto mínimo de contenidos que permitiera uniformar a los estudiantes en torno a un patrón cultural común, destinado a cimentar la lealtad a la patria y la disposición a integrarse en las dinámicas productivas del modelo fordista. El naciente Estado nacional y el capitalismo conminaron a ello.

Para lograr este objeto se establecieron normas para regular la relación entre directivos y docentes. Estos debían enseñar y lograr los aprendizajes prescritos en el currículo nacional, mientras que aquellos debían supervisar que la enseñanza-aprendizaje discurrieron en tiempo y forma.

Bajo este esquema, burocrático-funcional, cada individuo cumple un rol especificado en las normas, lo que hace que las relaciones humanas se 'despersonalizan'. El profesor es un funcionario encargado de formar a los estudiantes de acuerdo con un patrón establecido. En tanto el directivo, otro funcionario pero de mayor rango, debe supervisar la enseñanza impartida y evaluarla, no en función de criterios propios sino de directrices públicas.

Se buscó con esto reducir el margen de arbitrariedad en la relación directivo-docente, lo que contribuyó a sacudirse de la rémora autoritaria del antiguo régimen.

De esta forma, si un docente fallaba y era sancionado, la medida punitiva debía tenerse por 'justa', pues se atenía a un código conocido y no al arbitrio de la autoridad.

Esta despersonalización de la relación entre docentes en la función de aula y el directivo libró al maestro de ser el 'siervo o vasallo' de sus jefes, pero dificulta que su desempeño se juzgara atendiendo a la especificidad en que se desenvuelve la relación pedagógica y la complejidad que le es propia.

Así entonces, frente a problemas que hoy identificamos con el burnout, el actuar directivo 'pasó de largo', pues no había reglas que conminaran a ahondar en las razones que gatillaron el malestar de los profesores y procurar salidas al problema.

Por ende, el malestar pasó a ser un elemento congénito de la función docente, tolerado, siempre y cuando no diera pie a situaciones en extremo graves. En tales casos procedía aplicar sanciones que podían significar un traslado o la salida del cargo docente por salud incompatible con el trabajo.

En la actualidad, el contexto externo que moldea la vida de la escuela ha girado desde un modelo burocrático a uno posburocrático, que llama a observar la relación pedagógica desde una perspectiva 'situada', por tanto, reconocedora de su particularidad. En esta lógica, la preocupación por el bienestar y la salud mental del educando se extiende también a sus educadores, lo que conlleva para los directivos asumir responsabilidades en un campo para el cual no han sido preparados.



Por otra parte, las normas heredadas de los sistemas burocráticos —comenzando por las reglas curriculares— no han desaparecido, lo que genera en los equipos directivos una especie de ‘esquizofrenia institucional’, pues deben gestionar la singularidad de cada contexto aplicando reglamentos que no la contemplan.

Ahora bien, la burocracia enquistada en la ‘cabeza de los directivos’ lleva que frente a la posibilidad de definir reglas propias un porcentaje no menor prefiera rehuir la tarea.

Emilio Tenti comenta que en una ocasión en que tuvo oportunidad de reunirse con gran cantidad de directivos, convocados por el gobierno de su país, y les planteó que definieron las reglas de juego de sus escuelas, por ejemplo:

Cuáles son las infracciones, cuáles son las respuestas que tiene que dar la institución para las infracciones. Cómo prevenir, cómo garantizar el orden democrático de las instituciones...¿Saben que decían? Que me bajen el reglamento del ministerio. Siempre el poder está arriba.

Entonces, un dilema de la posburocracia es que llama a innovar, a colaborar, a buscar soluciones creativas a los problemas de convivencia en la escuela, que incluyen el bienestar y salud mental de profesores y alumnos, pero sin desprenderse de una carga burocrática acumulada de décadas y sin considerar el peso de esta en el habitus de quienes dirigen las escuelas, “por eso hay una especie de esquizofrenia”.

En síntesis, argumenta Emilio Tenti:

Estamos en una transición donde todavía existen las normas y las reglas, pero obviamente necesitamos adecuar, por ejemplo, el funcionamiento de las instituciones a las características de los alumnos, a los particularismos regionales, culturales.

TRABAJO COLABORATIVO Y REGLA PÚBLICA

En Chile el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley n.º 20.903/2016) establece que los profesionales de la educación deben reportar tareas relacionadas con su quehacer, descrito en el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2021).

De acuerdo con el resultado obtenido se avanza en la carrera y se accede a remuneraciones más atractivas. En el caso contrario, el desarrollo se estancaría (las remuneraciones también) arriesgando, el docente, una eventual desvinculación.

La evaluación docente se muestra como un factor de agobio docente (PNUD, 2023), pese a que su objetivo persigue lo contrario: catalizar mejoras profesionales patentes en el progreso de la carrera y, consecuentemente, generar un bienestar que favorece la ampliación de oportunidades para acceder



a una educación de calidad.

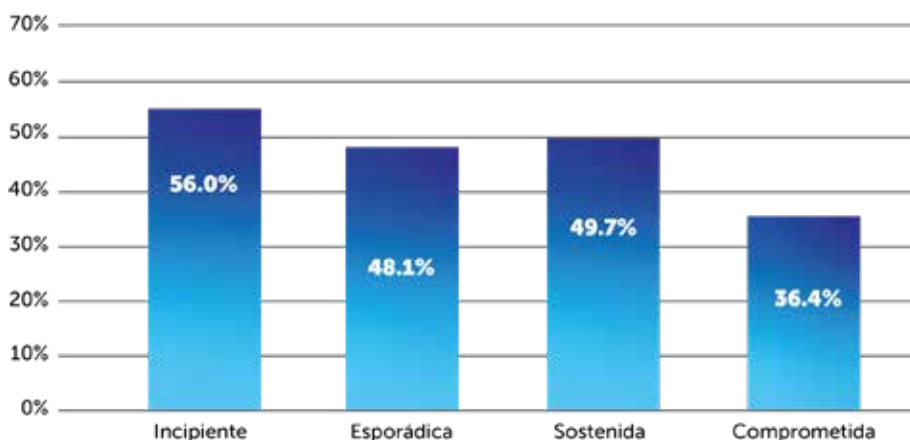
Frente a lo expuesto la pregunta que surge es cómo la política pública logra alinear la percepción sobre evaluación docente con su propósito. De esto trató la presentación en el seminario de las profesionales encargadas de implementar la mentada evaluación y liderar procesos de acompañamiento profesional en el espacio local.

Fernanda Carrillo (del equipo CPEIP que mide el desempeño de los educadores) releva las posibilidades de la evaluación docente, destacando que esta incluye en uno de sus instrumentos (portafolio) un módulo de colaboración profesional.

La colaboración, agrega Carrillo, cuando se asienta y consolida es un factor generador de bienestar, así lo muestra una investigación que indica que en escuelas donde el trabajo colaborativo es una práctica que inspira compromiso sostenido el nivel de estrés es significativamente menor en comparación con entornos donde la colaboración se presenta incipiente o esporádica (Figura 1).

Figura 1

Porcentaje de docentes que manifiesta bastante o mucho estrés según tipo de colaboración



Nota. Castillo et al., 2022.

Entonces, la evaluación docente, al focalizarse en la destreza docente para colaborar y generar aprendizaje profesional entre pares, propiciaría, además de mayores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, oportunidades para reducir el estrés e incrementar el bienestar docente. Sin embargo, dado el limitado tiempo de los maestros de participar instancias formales para encauzar el



trabajo colaborativo, las oportunidades dichas se ven disminuidas o simplemente no se despliegan (PNUD, 2023).

Frente a este hecho, el Ministerio de Educación busca que los equipos directivos desarrollen capacidades para gestionar el tiempo no lectivo (que la carrera docente aumentó en 10 %), a fin de conformar espacios de reflexión docente en torno a su práctica y la mejora de esta, colaboración mediante. Una acción son proyectos de mejora educativa, cuya realización y satisfactoria evaluación da derecho a percibir un estímulo extra a la remuneración, conocido como Asignación de Desempeño Colectivo, ADECO.

Visto desde lo planteado por Emilio Tenti, los proyectos ADECO representan una forma a través de la cual, en un contexto posburocrático, se espera el ejercicio del liderazgo educativo, ya que su elaboración, implementación y evaluación pone en juego una reflexividad y autonomía, para lo cual los directivos no están necesariamente preparados, pues se formaron en un orden burocrático que en muchas facetas aún persiste. Tenti ilustra así la tensión:

Recuerdo cuando vuelvo de México, tengo una entrevista con una directora de la capital y decía, ahora tenemos que hacer un proyecto. Se sentía completamente desorientada porque un director no tenía que hacer ningún proyecto, recibía el financiamiento que le correspondía de acuerdo con la planta docente que tenía el establecimiento. El recurso le llegaba naturalmente, espontáneamente, de acuerdo con la cantidad de alumnos, a la cantidad de cargos docentes. Ahora si querían, tenían que hacer un proyecto y pero “nosotros no sabemos hacer proyectos”. Es una ingenuidad sincera. Nosotros no sabemos hacer un proyecto.

Los proyectos tienen dos modalidades, los proyectos libres y los proyectos tipo, que son predominantes, la coordinadora nacional de ADECO, Roxana Soto, socióloga, presenta bajo los siguientes términos:

Nosotros ponemos a disposición como CPEIP y Área de liderazgo cinco proyectos tipo que ustedes pueden optar, son proyectos prediseñados que, por supuesto todos son de metodología, o sea, de trabajo orientado al trabajo colaborativo, a la retroalimentación y acompañamiento al aula y también el proyecto en redes. Los equipos directivos postulan y suscriben estos proyectos ADECO y lideran un plan de trabajo orientado a mejorar las prácticas docentes según las necesidades diagnosticadas durante un ciclo anual.

Tras 20 años de implementación de ADECO, la investigación sobre resultados se muestra auspiciosa (CIAE, 2024). El 89,3 % de los beneficiarios del programa, señala Roxana Soto, declaran que “la colaboración entre docentes y equipos directivos” mejora respecto del estado inicial (sin ADECO). En cuanto al desarrollo de prácticas directivas, un 86 % indica que se han consolidado “la organización de procesos, roles y funciones del personal”.

Por consiguiente, los proyectos ADECO ayudan a los directivos a hacer mejor gestión educativa en un aspecto central para favorecer aprendizajes, como es promover la colaboración entre docentes.

Otra externalidad de ADECO es que genera experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional



coincidentes con los indicadores del Módulo 3 de la Evaluación docente, Trabajo colaborativo. De acuerdo con Soto: “en 2020 empezamos con la difusión del uso de la experiencia de los docentes que participan, recuerden voluntariamente en estos proyectos ADECO, para que lo utilizaran y pudieran levantar sus evidencias del módulo 3”.

Actualmente se insta a que las “sesiones de trabajo reflexivo colaborativo” sean analizadas al trasluz de los “indicadores obligatorios y voluntarios del módulo 3, también hemos integrado en los medios de verificación que redactan y elaboran el equipo directivo”, pues la evaluación docente exige a estos avalar la experiencia de colaboración declarada por los profesores.

En definitiva, la experiencia de desarrollo profesional colaborativo informada en criterios públicos (estándares del Marco de la Buena Enseñanza) que, a su vez, estructuran la evaluación docente, marca el rumbo de la gestión directiva promovida desde los proyectos ADECO.

El propósito es cimentar una interfaz entre la función docente y la directiva que ayude a los profesionales de la educación a mejorar desempeños reconocidos por el Sistema de desarrollo profesional (en concreto, la reflexión y colaboración entre pares que el módulo 3 del portafolio evalúa) y lograr con ello avances en la carrera docente hacia mejores condiciones materiales de la profesión, mayor experticia pedagógica y oportunidades para que los estudiantes accedan al conocimiento y la cultura que el currículo condensa y a un pleno desarrollo en el ámbito personal y social, objetivos de la educación nacional (Ley General de Educación).

En un amplio sentido, se intenta que ADECO contribuya a reducir el estrés y acrecentar el bienestar docente.

Respecto de esto, la estrategia seguida se alinea con los proyectos de bienestar profesional descritos por Patricia Guerrero: un equipo directivo se decide a intervenir en problemáticas que implican “bienestar corporal, cognitivo y emocional” de los docentes, por ejemplo, invitando a quienes voluntariamente lo deseen a ser partícipes o dirigir un taller de escucha que ayuda a identificar situaciones de malestar, pero también a reencontrarse con la vocación de educar y buscar claves para perseverar.

En este sentido, los docentes que son invitados por directivos de ADECO a participar de los proyectos libre y tipo tienen la posibilidad de discutir sus nudos de práctica y trabajar de consuno en su superación, lo que conlleva mejoras pedagógicas y, también, a un crecimiento en el plano personal y profesional que refuerza el vínculo con la tarea de educar.

Pistas sobre esto se encuentran en una encuesta que el sociólogo Christian Muñoz, del equipo ADECO/CPEIP, presentó en el seminario. Un 55 % de profesores que respondieron la encuesta declara “reducción de estrés” gracias a su participación en ADECO, lo que lleva a concluir que maestros que no reciben esta bonificación (pensada para los directivos que los convocan, voluntariamente) obtienen de esta en los proyectos libre o tipo un rédito no material, relacionado con “las formas en que la colaboración sistémica aporta al bienestar docente”, a saber, según Muñoz:

La reducción de la carga laboral individual, el aumento del apoyo emocional y profesional que se



genera entre los docentes, la oportunidad de desarrollo profesional ya sea como capacitaciones, retroalimentaciones continuas, mentorías, el fortalecimiento que se genera a partir del liderazgo distribuido, puesto que este valora y empodera a los docentes como líderes de sus propias áreas, les genera un sentido de pertenencia y reconocimiento. Y, por último, también promueve un buen clima laboral, de un clima laboral positivo, basado en la confianza, el respeto mutuo y la comunicación efectiva entre los distintos equipos.

Lo expresado abre interesantes reflexiones sobre cómo las estrategias para la mejora educativa liderada por directivos ocupados del desarrollo y aprendizaje profesional de los equipos docentes a cargo, deviene en 'externalidades positivas' que están a la base del bienestar y revinculación con la vocación docente.

1.4 Trabajo colaborativo y desarrollo profesional continuo.

Este apartado pone en relieve el valor del trabajo colaborativo y el aprendizaje profesional continuo como pilares fundamentales para fortalecer el bienestar docente, la innovación pedagógica y la mejora sostenida de las comunidades educativas. Presenta los textos académicos de Pablo González Martínez y Helena Águeda Marujo, que profundizan en las dinámicas de colaboración, liderazgo pedagógico y bienestar. Reúne la sistematización del seminario "La docencia apoya a la docencia: trabajo colaborativo para un aprendizaje profesional continuo y situado", coordinado por el Área Acompañamiento Local y Desarrollo Territorial cuya coordinadora es Irina Bustamante Centellas.

Pablo González Martínez es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada y magíster en Liderazgo y Gestión Educativa y coordinador de la Red de Escuelas Experimentales Saberes Pedagógicos del Centro de Estudios Saberes Docentes de la Universidad de Chile. Su trayectoria integra docencia, gestión y asesoría en liderazgo escolar y redes educativas orientadas al fortalecimiento institucional y pedagógico.

Helena Águeda Marujo es doctora en Psicología por la Universidad de Lisboa, es profesora e investigadora del Instituto Superior de Ciencias Sociales y Políticas, donde coordina la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz Global Sostenible y programas de posgrado en Psicología Positiva y Educación para la Paz. Su trabajo se centra en promover el bienestar, la paz y el optimismo en contextos educativos.



1.4.1 Artículo académico:

RED DE EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA. DIÁLOGO Y REFLEXIÓN COMO CLAVES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE. PROYECCIONES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA EN CHILE

Pablo González Martínez (Chile).



La iniciativa Red Saberes Pedagógicos, Escuelas y Liceos Públicos para la Experimentación Pedagógica tiene como principal objetivo crear una red de trabajo y aprendizaje colaborativo conformada por las comunidades de profesoras y profesores de un grupo de escuelas y liceos públicos de la comuna de Quinta Normal (Región Metropolitana), las comunidades académicas y profesionales del Centro de Estudios Saberes Docentes, el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile y el Departamento de Educación Provincial Poniente (Región Metropolitana) del Ministerio de Educación.

El eje articulador de la red es la experimentación pedagógica protagonizada por las comunidades docentes de las escuelas y liceos adscritos a ella, por las



y los estudiantes en práctica de las carreras de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades y por quienes conforman los equipos académicos y profesionales de las unidades antes mencionadas. La conformación de la red pretende, desde sus inicios, situar a la pedagogía en el centro de sus actividades y ocupaciones.

La red fue creada en un acto solemne llevado a cabo el día 14 de mayo de 2024, con la presencia docentes y directivos de dos escuelas básicas y dos liceos públicos de Quinta Normal: escuela Calicanto, escuela Grenoble, liceo Benjamín Franklin y liceo Guillermo Labarca. Junto con ellas y ellos, participaron en la constitución de la red autoridades municipales de la comuna —encabezadas por su alcaldesa—, el director de educación de la Corporación de Quinta Normal, el jefe del departamento provincial de educación poniente, el decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, académicas, académicos y profesionales del Centro de Estudios Saberes Docentes y del Departamento de Estudios Pedagógicos de la misma Facultad. Todas y todos ellos firmaron un acta solemne de constitución de la red.

Quienes conforman la red comprenden que, en la actualidad, el principal desafío que enfrentan tanto la escuela/liceo como la universidad pública que forma docentes es de naturaleza principalmente pedagógica. ¿Cómo aprenden las y los estudiantes de esta época? ¿Qué tipo de interacciones son las que favorecen el aprendizaje en la sociedad del conocimiento? ¿Cómo se relacionan aprendizaje y enseñanza en la sociedad contemporánea? ¿Qué dimensiones de la cultura escolar facilitan u obstaculizan la formación de ciudadanas y ciudadanos plenos? ¿Cuáles son los factores explicativos y transformativos de las prácticas docentes? ¿De qué modo y en qué sentido se puede modificar el rol que cada uno juega en el aula? ¿Cómo se alcanza el necesario equilibrio entre el objetivo de aprendizaje y el contenido de la asignatura? ¿Cómo se integran las realidades contextuales al proceso de formación? ¿Cómo se aborda el desafío de la diversidad y de la inclusión en la escuela en general y en el aula en particular? ¿Qué significa y cómo se logra el diálogo entre la didáctica de la asignatura y la episteme de la disciplina que se enseña?

La complejidad y variedad de estas y otras preguntas suponen, para quienes conforman la red, una relación de nuevo tipo entre las comunidades docentes de las escuelas y liceos y las comunidades académicas. Una relación fundada en el reconocimiento y el diálogo de saberes que las comunidades participantes de la red poseen, en escuelas, liceos, territorio y universidad, para delinear una ruta de experimentación pedagógica fundante de una estrategia territorial e institucional de desarrollo profesional docente situado y contextualizado, basado en la colaboración.

Los establecimientos educacionales públicos, en esta nueva fase del sistema escolar chileno caracterizada por la posibilidad de la emergencia de una nueva escuela/liceo público, están particularmente desafiados por una serie compleja y multidimensional de procesos que ponen en jaque sus tradicionales formas de organización y de actuación: la revolución científico-técnica permanente; las nuevas formas de producción, almacenamiento y difusión del conocimiento; el fuerte influjo de los medios de comunicación y de las redes sociales en la identidad y los marcos comprensivos de las personas; los desafíos que el cambio climático le impone a la humanidad y a las



formas de producción y de consumo de bienes; la mundialización y la globalización de la economía; el surgimiento de un mundo multipolar; los desafíos que enfrenta la democracia representativa y la legitimidad de las instituciones democráticas; las nuevas formas y alcances que adquiere la ciudadanía; los nuevos procesos de individuación y de socialización; las formas en que las personas se relacionan consigo mismas y con sus semejantes, entre tantos otros fenómenos, afectan de un modo u otro a las formas y contenidos de los aprendizajes que alcanzan niñas, niños y adolescentes y, por tanto, impactan o debieran impactar en la arquitectura y en la estructura de las relaciones e interacciones sociales y pedagógicas que predominan en las escuelas.

El currículo escolar chileno, así como las políticas en el campo de la formación ciudadana y de la convivencia escolar, se fundan precisamente en el reconocimiento e incorporación de muchos de los procesos recién mencionados. No obstante, estos instrumentos de política educativa, así como otros (Formación Inicial Docente, Sistema de Desarrollo Profesional Docente, marcos y estándares), no son capaces de integrar de manera virtuosa los conocimientos y saberes pedagógicos que las y los docentes generan en su trayectoria profesional.

Desde la iniciativa de la red, se comprende a las y los profesores —en las diversas tareas y roles que cumplen en sus comunidades educativas— como sujetos profesionales portadores y generadores de conocimientos y de saberes principalmente pedagógicos. El saber pedagógico (Zuluaga, 1999) que las y los docentes portan tiene su fuente en tres dimensiones de la actividad cotidiana que estos realizan: emerge de la acción y de la práctica; surge de la reflexión crítica respecto de la propia práctica; y se ve influenciado por las 'tradiciones del oficio de enseñar' que las generaciones de docentes comparten en su interacción con el espacio escolar. Es este saber pedagógico el que se pretende poner de relieve en el trabajo de la red.

En este marco, se comprende que la experimentación pedagógica es expresión de un ciclo que emerge de los desafíos que la práctica docente enfrenta de manera cotidiana. Dicho ciclo, está sostenido en procesos permanentes y sistemáticos de reflexión profesional, individual y colectiva, que conducen a la experimentación y a la innovación pedagógica. Dicho de otro modo, la experimentación e innovación pedagógica es fruto de la reflexividad que el sujeto profesor es capaz de desarrollar a lo largo de su carrera.

Este enfoque se relaciona con el concepto 'praxis', palabra transformadora de la realidad. La praxis, según Freire (1971), es la "unión indisoluble entre acción y reflexión" (p. 70). Por tanto, una práctica, una acción dotada de reflexividad, ineludiblemente conduce a lo nuevo, abre paso al intento, al ensayo, acoge el error sobre el que vuelve a reflexionar al objeto de modificarlo, de mejorarlo, de ajustarlo a la realidad, con el fin de confirmar que aquello que emerge como nueva respuesta al antiguo problema responde satisfactoriamente a la necesidad de aprendizaje de las y los estudiantes. Con el resultado de ese proceso asiste, teorizando y proponiendo, a una nueva versión de la práctica, esta vez, en clave experimental. El momento experimental permite, en perspectiva crítica y reflexiva y también recurriendo a la teoría y a las experiencias de otras y otros, confirmar lo acertado de lo nuevo y evidencia lo que se debe corregir y ajustar en él. En ese instante, entonces, se asiste a la innovación, que llega para quedarse, al menos por un tiempo, en lo pedagógico.



Esta dualidad entre lo concreto y lo abstracto, entre la acción y la reflexión, provoca una natural dialéctica permanentemente transformadora de la práctica. Por eso, desde la red se sostiene que la reflexión, la experimentación y la innovación pedagógica son parte de una cadena que, dibujada en una espiral, permite la búsqueda constante de respuestas a las preguntas antes señaladas.

Este conocimiento pedagógico, este saber pedagógico surgido de la experimentalidad, se relaciona estrechamente con los principios de todo conocimiento científico, es decir, está fundado en evidencias empíricas y modelos teóricos, es un tipo de saber sistemático y válido. El conocimiento experimental, además, tiene un valor adicional, dado que al fundarse en la experiencia de quienes protagonizan la iniciativa, responde a la singularidad propia del contexto en el que opera y no está obligado a la generalización demostrativa. Es precisamente esta dimensión, la singularidad que cada contexto educativo tiene, la que la experimentación pedagógica pretende prioritariamente atender.

MARCO COMPRENSIVO

El desarrollo profesional docente (DPD) es la conjugación de una serie de factores que se integran en el desempeño docente (Imbernón, 2020): las remuneraciones, la estructura de la carrera docente, el clima laboral, la formación profesional, la participación y las instancias de trabajo con pares profesionales (Imbernón, 2020). Es también un proceso continuo de aprendizaje profesional experimentado en la formación inicial, la inmersión al ejercicio de la docencia y el trayecto (Carrasco-Aguilar et al., 2023; Hilel & Ramírez, 2022; Imbernón, 2020; Vaillant y Marcelo, 2015).

Este continuo formativo es entendido como el desempeño y aprendizaje que vive el profesorado en el transcurso de su carrera (Miranda y Rivera, 2009; Vaillant y Marcelo, 2015). Es un proceso tanto individual como colectivo que se despliega en el contexto escolar (Carrasco-Aguilar et al., 2023; Duk et al., 2021; Hilel y Ramírez, 2022; Osorio, 2016). El DPD emerge de la conducta del profesor que le permite mantener su curiosidad intelectual y profesional respecto de su práctica pedagógica, mediante "una actitud permanente de indagación, de formulación de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones" (Vaillant y Marcelo, 2015, p.123). Dicha inquietud intelectual se relaciona con el interés del profesorado por aprender de manera permanente (Aguayo et al., 2021; Akcaoglu et. al, 2023). Este modo de comprender el DPD implica entender a los docentes como un sujetos generadores y portadores de saberes y experiencias, sobre las que construyen nuevos aprendizajes (Arceo y Herrera, 2022; Bolívar 2015; Vaillant y Marcelo, 2015).

En dicho marco, el denominado 'aprendizaje situado' (Sagástegui, 2004) es un factor clave del DPD y comprende a las escuelas y liceos como la principal fuente del aprendizaje y desarrollo profesional. Es el espacio escolar el lugar en el que las comunidades docentes, comprendidas como comunidades profesionales de aprendizaje, identifican problemas pedagógicos, los que luego son analizados a la luz de la reflexión crítica y la definición de soluciones (Basurto, et al., 2023; Catalán et. al, 2020; Krichesky y Murillo, 2011).



Esta perspectiva del DPD permite reconocer en la investigación educativa, protagonizada por los propios docentes, un factor y a la vez una manifestación del aprendizaje profesional individual y colectivo del profesorado (Freire, 1999; Freire y Shor, 2019; Vaillant y Marcelo, 2015; Zuluaga, 1999). Docentes reflexivos, actuando en ambientes institucionales que los estimulan y les permiten impulsar procesos sistemáticos de reflexión, experimentación e innovación pedagógica tendrán la oportunidad de transformar sus prácticas pedagógicas en función de los requerimientos que las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes les plantean permanentemente y, a la vez, verán incrementadas sus propias capacidades profesionales (Freire y Shor, 2019; Muñoz y Garay, 2015; Vaillant y Marcelo, 2015).

En ese marco, es la investigación-acción (IA) el enfoque conceptual y metodológico que también anima y orienta el trabajo de la red en general y de los grupos motores de cada establecimiento en particular. La investigación-acción en educación se entiende como un tipo de investigación generada desde y por los actores, en este caso docentes, con foco en el espacio escuela/liceo, cuyas características principales son: investigación planificada y sistemática, basada en la deliberación, la reflexión y el diálogo permanente, con el propósito de contribuir a la transformación educativa, en este caso, desde la transformación pedagógica (Fernández y Johnson, 2015).

La investigación-acción plantea la superación de dos dicotomías que suelen constituirse en obstáculos para que los docentes logren protagonismo en relación con la búsqueda de soluciones al problema pedagógico que la realidad permanentemente les plantea. La primera de estas dicotomías, como señalan Fernández y Johnson (2015), es la que existe entre investigación y práctica, o como Freire (2019) la define: entre enseñanza e investigación. La IA comprende a los docentes como sujetos que generan conocimiento basado en evidencia, por medio de la investigación educativa situada, sostenida a su vez en procesos planificados y sistemáticos de reflexión, y son capaces de generar, al mismo tiempo, soluciones a los problemas pedagógicos que enfrentan. La segunda dicotomía, propuesta por los mismos autores, se refiere a conocimiento versus práctica, la que es superada desde la IA bajo el supuesto que sostiene que ellas están, como diría Freire, indisolublemente unidas. La acción desprovista de teorización es activismo y, a su vez, la reflexión-teorización desprovista de acción es mero verbalismo.

El DPD local es un componente fundamental del Sistema de Desarrollo Profesional Docente. La Ley N.° 20.903 de 2016 y la Ley N.° 21.625 de 2023 generan posibilidades y condiciones que favorecen y estimulan la creación de estrategias e instancias institucionales en escuelas y territorios educativos que apuntan al fortalecimiento y consolidación de espacios de trabajo y aprendizaje colaborativo docente, tanto al interior de los establecimientos como entre centros educativos que comparten un espacio territorial determinado (Pino-Yancovic, 2024).

Estas posibilidades y condiciones favorecen la creación de una red de colaboración entre comunidades docentes, con el apoyo de las estructuras intermedias del sistema escolar, sostenedores (Ley N.° 20.903) y Departamentos Provinciales de Educación (Ley N.° 21.625). La Red Saberes Pedagógicos emerge precisamente en este contexto. Ahora bien, la red funda su organización y funcionamiento en el denominado enfoque comunitario (Ravanel, 2006), desde el cual todos los organismos que la



integran se reconocen como pares que colaboran en igualdad de condiciones en la búsqueda de soluciones a los problemas pedagógicos que aquejan a las comunidades docentes, reconociendo que los recursos para superar dichos problemas están situados en las propias comunidades que configuran la red (Ravanal, 2006). Según Pino-Yancovic (2024), las redes educativas, para su funcionamiento y consolidación, requieren contar con las siguientes tres condiciones:

Definir un propósito claro, significativo y compartido (...). Establecer una metodología de trabajo que permita la generación y movilización de conocimientos entre sus participantes (...). Desarrollar actividades de colaboración que involucren la existencia o desarrollo de una confianza profesional y de una responsabilidad compartida o corresponsabilidad. (Pino-Yancovic, 2024, p. 3)

La estrategia de creación de la red ha tenido y tiene como principios orientadores de su diseño e implementación, los conceptos recién presentados, los que dan forma a su estructura y modo de funcionamiento.

RED SABERES PEDAGÓGICOS: LÍNEAS DE ACCIÓN, COMPROMISOS, ESTRUCTURA Y ETAPAS DEL PROCESO

Líneas de acción

La Red Experimentación Saberes Pedagógicos es una red cuyo propósito central es desarrollar una ruta de experimentación pedagógica protagonizada por las y los docentes de las escuelas y liceos que la conforman. La red se propone desplegar su trabajo en torno a las siguientes líneas de acción:

1. La experimentación y la innovación pedagógica en las comunidades docentes de los establecimientos que participen en ella. En el marco del desarrollo profesional docente y en el contexto de las instancias y prácticas institucionales que las escuelas y liceos deben tener para estos efectos, se propone vincular planificada e intencionadamente la reflexión y el desarrollo de capacidades, con un programa de experimentación e innovación pedagógica diseñado de manera conjunta por quienes integran la red.
 - La creación artística y cultural que canalice las motivaciones, los intereses e inquietudes de las y los docentes de las respectivas instituciones. La red se propone además contribuir al aprendizaje profesional y al desarrollo de capacidades de las y los docentes, mediante el impulso de actividades e iniciativas que estimulen y canalicen la natural inclinación de numerosos grupos de profesores en el ámbito de la creación artística y cultural.
 - La divulgación y la difusión de su quehacer hacia otras comunidades docentes y hacia el mundo de la academia y la política educativa. Esta tercera línea busca dar a conocer los procesos y los logros alcanzados en el marco del trabajo de la red en medios profesionales, académicos, comunitarios, sociales e institucionales, en el entendido que ello constituye



una necesidad para una red de esta naturaleza, dado el alcance y la dimensión del desafío que se propone. Además, se considera que mediante la divulgación de sus logros se pueden establecer vínculos con otras comunidades de las que se puede aprender.

Criterios de inclusión para integrar la Red Saberes Pedagógicos.

- Se propone trabajar con cuatro comunidades docentes de igual número de escuelas/liceos de la comuna de Quinta Normal.

Criterios de inclusión y compromisos de los establecimientos participantes de la red

- Equipos docentes pertenecientes a escuelas o liceos municipales de la comuna de Quinta Normal.
- Equipos directivos que se comprometen de modo absolutamente voluntario a dar su apoyo al proceso y colaboran activamente en él.
- Equipos docentes de las escuelas/liceos que voluntariamente participan de la iniciativa de red y manifiestan disposición a ser parte de programas de experimentación pedagógica mediante la suscripción de un acta de incorporación, en la que se definen compromisos y derechos.
- Escuelas/liceos disponibles para actuar como centros de práctica de estudiantes de pedagogía del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile.
- Equipos docentes y directivos conforman grupos motores en cada establecimiento, los que tienen a su cargo el diseño, implementación y evaluación de una ruta propia de experimentación pedagógica.

Compromisos desde las unidades de la Universidad de Chile

- Académico destinado a la coordinación de las iniciativas de la red.
- Equipo académico y profesional de la universidad participando permanentemente de las iniciativas de la red.
- Equipo académico y profesional, acompañando el proceso de constitución y el funcionamiento de los grupos motores en cada establecimiento de la red.
- Equipo académico y profesional acompañando los procesos de reflexión, experimentación e innovación pedagógica
- Académicos y profesionales especialistas en diversas materias (asignaturas y didácticas,



evaluación para el aprendizaje, ciudadanía, género, convivencia escolar, liderazgo escolar) disponibles para apoyar procesos de reflexión, experimentación e innovación, así como otro tipo de acciones en el marco del desarrollo profesional docente.

- Escuelas y liceos pertenecientes a la red, reconocidos como centros de prácticas de las y los estudiantes de los programas de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

Compromisos desde los organismos territoriales responsables de las escuelas/liceos

- Apoyar el proceso de conformación de la red.
- Generar condiciones que permitan la participación de los equipos directivos y docentes en la red.
- Mantener una comunicación permanente con las unidades de la Universidad de Chile involucradas en esta iniciativa.
- Definir un profesional responsable a nivel comunal de coordinar las actividades de la red.
- Apoyar y participar activamente de las iniciativas de reflexión, experimentación e innovación que lleve adelante la red.
- Apoyar las actividades de divulgación y de difusión de la red y de las comunidades docentes que en ella participan.

Etapas de la iniciativa

La configuración de la red implicó un proceso de planificación y de diálogo conjunto entre la Universidad, el Deprov. Poniente y el Departamento de Educación Municipal de la Corporación de Quinta Normal. Proceso al que luego se sumaron los equipos docentes y directivos de las dos escuelas y los dos liceos. Todo ello se llevó a cabo en el transcurso de diez meses, contados desde el mes de julio de 2023. El referido proceso estuvo organizado en las siguientes etapas:

Etapas preparatoria. Julio-agosto 2023: presentación de la iniciativa al Deprov. Poniente del Ministerio de Educación y al Departamento de Educación Municipal de la Corporación de Quinta Normal. En esta etapa se constituyó un primer equipo coordinador que tuvo a su cargo planificar y llevar a cabo la presentación de la propuesta a los establecimientos. El equipo se conformó con un representante Quinta Normal, un representante del Deprov. y un representante de la universidad.

Etapas de presentación de la iniciativa: entre los meses de octubre y noviembre de 2023 se realizó la presentación a los equipos directivos de las dos escuelas y los dos liceos invitados a participar de la red. La invitación a las escuelas estuvo a cargo del Departamento de Educación Municipal y



la presentación a los equipos directivos la realizó el académico de Saberes Docentes, responsable de la iniciativa. Cabe destacar que los equipos directivos, por unanimidad aceptaron la invitación a constituir la red, cumpliendo con ello uno de los criterios de inclusión más relevantes acordados por el equipo coordinador: la voluntariedad de cada equipo a ser parte, la que se expresó de modo manifiesto en la reunión.

Más tarde, en abril de 2024, se realizó la invitación a los equipos docentes de los cuatro establecimientos. En una reunión específica, con las y los profesores de cada establecimiento por separado, se presentó la iniciativa y se les invitó a pronunciarse respecto de su interés y voluntad de integrar la red. Hay que reiterar que, mediante esta consulta, se materializó el criterio de inclusión recién señalado. Cabe señalar que por unanimidad, luego de una discusión organizada en grupos pequeños de docentes, las y los profesores de los cuatro establecimientos expresaron su decisión de integrar la red.

Hito de constitución de la red: como ya se dijera antes, el día 14 de mayo de 2024, y luego de realizada la invitación a ser parte de la red, se llevó a un acto solemne de constitución de esta. Dicho acto consistió en un encuentro de representantes de los equipos docentes y directivos de las escuelas/ liceos que adscriben a ella.

Constitución grupos motores en cada escuela/ liceo de la red: entre los meses de mayo y junio de 2024 fueron conformados por docentes y directivos los grupos motores de cada establecimiento, los que, como ya se dijo, tienen a su cargo liderar los procesos de conformación de las comunidades profesionales de aprendizaje y liderar las iniciativas de reflexión, experimentación e innovación en cada establecimiento. Cabe señalar que los grupos motores son liderados por los propios docentes y se reúnen con una frecuencia semanal y/o quincenal según la decisión de cada establecimiento. A las reuniones de los grupos motores asisten académicos y profesionales del Centro de Estudios Saberes Docentes, en un rol de acompañamiento al trabajo impulsado por las y los docentes.

Inicio de las actividades: las actividades comenzaron con un primer encuentro de los grupos motores, realizado en julio de 2024. Allí se dio inicio del trabajo en clave experimental de las comunidades profesionales de cada establecimiento perteneciente a la red. Cada grupo motor discutió respecto de su realidad y definió un primer problema pedagógico que se proponía abordar en el trabajo de la red.

Constitución de la mesa comunal: finalmente, en este primer período de instalación, se constituyó la mesa comunal de la Red Saberes Pedagógicos. Dicha instancia está conformada por: las directoras de los cuatro establecimientos participantes; el director del Departamento de Educación Municipal y las coordinadoras a nivel comunal de enseñanza básica y enseñanza media de la comuna de dicho departamento; el jefe del departamento provincial de educación poniente y un académico del Centro de Estudios Saberes Docentes.

La mesa comunal, que se reúne cada tres meses, tiene a su cargo la planificación y la coordinación de acciones, así como la generación de condiciones y procesos favorables que faciliten y apoyen el trabajo de cada grupo motor y del trabajo global de la red.



CONCLUSIONES Y DESAFÍOS

La experiencia de la red ha sido hasta ahora fructífera. Los primeros pasos de la iniciativa, el diálogo y la comunidad de visión y de propósito entre la universidad, el ministerio a nivel provincial y el municipio, así como el diálogo y la sintonía alcanzada con los equipos directivos y equipos docentes, son expresión de ello. Este diálogo ha permitido generar condiciones y procesos institucionales que han hecho posible la creación e instalación de la red. Junto con ello, han permitido la construcción de una mirada y un sentido compartido entre todos los organismos involucrados, respecto de lo que cada quién ha de contribuir al trabajo colectivo

La organización y articulación de la red, el momento de la constitución solemne, la oportunidad de conformación de los grupos motores, así como la claridad de los propósitos, la metodología de trabajo utilizada y los encuentros de trabajo y aprendizaje colaborativo pueden explicar también los logros alcanzados hasta ahora.

El enfoque comunitario de la red, la relación de nuevo tipo construida desde la perspectiva del referido diálogo de saberes entre la universidad, las escuelas y liceos y el territorio educativo ha sido el factor clave para los avances alcanzados en este proceso. La centralidad de lo pedagógico y la propuesta de una ruta de experimentación pedagógica que se construye desde cada comunidad, a la luz de la investigación-acción, constituye otro de los factores fundamentales de estos avances.

Cabe destacar, que el factor primordial que ha permitido configurar una instancia de experimentación pedagógica de este tipo, desde la perspectiva del Centro de Estudios Saberes Docentes ha sido el de comprender a las y los docentes como sujetos profesionales generadores de conocimientos y de saberes, fundados en la reflexión sistemática respecto de su práctica docente. El diálogo de saberes establecido en el marco de la red, entre los grupos motores y la universidad se funda precisamente sobre este supuesto. Las y los docentes, su propia profesionalidad, sus conocimientos, su responsabilidad y compromiso ético con los impactos de su desempeño en el aprendizaje de las y los estudiantes, su condición de investigadores de su propia práctica, su interés en transformar permanentemente dicha práctica, los sitúan en la condición de protagonistas de la ruta experimental delineada, base fundamental de los enfoques actuales del desarrollo profesional docente.

La red enfrenta dos grandes desafíos para su próxima fase de desarrollo. El primero de ellos, se refiere a la necesidad de sistematizar sus experiencias y logros con el fin de profundizar en un marco conceptual y en un marco metodológico que permita enriquecer las experiencias de experimentación pedagógica que el magisterio en Chile ha desarrollado desde hace un siglo. Se requiere expandir los marcos comprensivos de la experimentación pedagógica, junto con consolidar una comprensión común y compartida de ella, en especial, en una sociedad caracterizada por la complejidad y la revolución científico-técnica permanente.

El segundo de los desafíos de la red dice relación con la necesidad de ampliar la iniciativa, compartir



sus experiencias y divulgar sus aprendizajes, más allá del territorio en el que opera en la actualidad. Asumir este desafío, implica establecer contactos y procesos de diálogo y de colaboración con otras y otros docentes que están, en diversos territorios, impulsando procesos similares de generación de conocimiento pedagógico de frontera, rasgo primordial de una red de experimentación pedagógica.

Referencias

- Aguayo, J. G., Bravo, J. R., Torres, C. A. e Inostroza, J. R. (2021). Estudio de clases y sus efectos en las conversaciones pedagógicas docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.3), 147-164. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.83306>
- Akcaoglu, M., Ozcan, M. S., & Dogan, S. (2023). What Keeps Teachers Engaged during Professional Development? The Role of Interest Development. *Education Sciences*, 13(188), 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci.13020188>
- Arceo, C. C. y Herrera, P. J. C. (2022). Concepto y términos relacionados con el desarrollo profesional docente: una revisión sistemática. *Revista de Educación*, (25.1), 231-250.
- Avalos, B. (2011). *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Basurto, F. M., Pinadero, P. N. y Mesa, R. C. M. (2023). Evaluación del proceso de transformación de la escuela en comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (35). <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2732>
- Bolívar, A. (16-20 de noviembre de 2015). Construir localmente la capacidad de mejora: liderazgo pedagógico y comunidad profesional [Charla magistral]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T. y Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(56). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- Catalán, J., Lara, R. y Urtubia, C. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA): una revisión teórica para la gestión directiva y el logro del liderazgo pedagógico en las escuelas del siglo XXI. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 426-477. <http://dx.doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p462-477>
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C. y López, M. (2021). Desarrollo profesional docente para la inclusión: Investigación acción colaborativa a través de estudios de clase en escuelas chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Fernández, M. B. y Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105.



Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva.

Freire, P. y Shor, I. (2019). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI editores.

Hilel, A., & Ramírez-García, A. (2022). The Relationship between Professional Environmental Factors and Teacher Professional Development in Israeli Schools. *Education Science*, 12(4), 285. <https://doi.org/10.3390/educsci12040285>

Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Curriculum*, (33), 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>

Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.1.004>

Ley N.º 20.903 de 2016. Crea el Sistema de desarrollo profesional docente. 04 de marzo de 2016. D.O. no. 41.421.

Ley N.º 21.625 de 2023. Establece un sistema único de evaluación docente. 16 de octubre de 2023. D.O. no. 43.684.

Miranda, C. y Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores? *Revista Estudios Pedagógicos*, 35(1), 155-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100009>

Muñoz, M. y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 389-399.

Osorio, A. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 39-52.

Pino-Yancovic, M. (2024). El propósito y funcionamiento de las redes educativas en la nueva educación pública: logros y desafíos. *Páginas de Educación*, 17(1).

Ravanal, V. M. M. (2006). *Enfoque comunitario: el desafío de incorporar a las comunidades en las intervenciones sociales*. Universidad de Chile.

Sagástegui, D. (2004). Una propuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista electrónica Sinética*, (24), 30-39.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.

Zuluaga, O. L. (1999). El saber pedagógico: Experiencias y conceptualizaciones. En J. A. Echeverri (Ed.), *Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 81-88). U. de Antioquia, Facultad de Educación.



1.4.2 Artículo académico:

BIENESTAR EN EL PROFESORADO: DE LA EXPERIENCIA SUBJETIVA AL CAMBIO CONTEXTUAL

Helena Águeda Marujo.

*"Todo nuestro conocimiento comienza
con los sentimientos"
Leonardo da Vinci, 1452 /1519*



A VUELO DE UN PÁJARO SOBRE EL TEMA: TENSIONES Y RETOS

Hay progresivamente más conocimiento de que el bienestar de la fuerza laboral es una consideración importante en cualquier organización. Una visión general acerca del bienestar de los profesores y su importancia ha crecido claramente en los últimos años en todo el mundo (Acton & Glasgow, 2015; Adams et al., 2023). Esta importancia se ha identificado para los propios profesores, los alumnos y la comunidad escolar en general (European School Education Platform, 2023a).



Entender los desafíos que enfrenta el bienestar en los docentes, qué influye en él y qué intervenciones basadas en pruebas existen para mejorarlo será el foco de este ensayo.

El tema del bienestar en la enseñanza es relativamente nuevo y ha surgido a partir de dos vías distintas. Uno de los caminos se inicia desde la perspectiva del aumento de la incidencia y gravedad de las enfermedades mentales en este sector de la población. En este sentido, han aparecido en los medios de comunicación nacionales e internacionales de todo el mundo informes sobre el debilitamiento de la salud mental en estudiantes y profesores, y los estigmas asociados a ella (Price, 2011), mostrando signos de que es un campo que merece ser investigado y necesita mucha intervención. En conjunto, estas voces son una manifestación de tendencias preocupantes que indican un aumento de las dificultades psicológicas entre el personal docente y no docente, y entre los estudiantes, con enfoque particular en el agotamiento del profesorado (Roffey, 2012).

La otra vía se bifurca de la anterior porque no se centra en los déficits y las patologías. En su lugar, se ha manifestado en la urgencia de aumentar la inversión en la optimización del bienestar, con el apoyo de la ciencia de la psicología positiva, un campo que estudia y fomenta lo mejor de la humanidad (Marujo & Neto, 2014).

En cuanto a la primera vía, existen numerosos factores circunstanciales que subyacen a esta nueva atención a la salud mental de todos los actores educativos.

Desde la perspectiva de los docentes, las investigaciones realizadas durante las dos últimas décadas revelan sistemáticamente que la enseñanza es una actividad estresante y que existe una desmoralización global frente a la profesión (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Una de las razones fundamentales es que los trabajadores de la educación suelen enfrentarse a factores psicosociales complejos en sus entornos de trabajo, los que pueden causar estrés laboral (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Por ejemplo, en 2025, investigadores de la Universidad de Missouri publicaron un estudio en el que encuestaron a unos 500 profesores de escuelas públicas. Descubrieron que el 78 % había pensado en dejar su profesión desde la pandemia. ¿Las razones? La falta de apoyo administrativo, la excesiva carga de trabajo, la remuneración inadecuada y los comportamientos desafiantes de los estudiantes y los padres (Reinke et al. 2025).

En un estudio realizado en Portugal, condiciones tan diversas y complejas como la presión por el éxito, la competitividad y los rankings, la deslocalización, la desintegración social y la necesidad de adaptarse al cambio, el endeudamiento financiero, la superposición entre las exigencias de la vida profesional y académica, entre otras, han provocado un aumento de la ansiedad, la depresión, la adicción a sustancias y los problemas de personalidad entre los estudiantes (Silveira et al., 2011).

Los altos niveles de abandono (debido al estrés y baja satisfacción en el trabajo) conducen a un menor rendimiento por parte de los estudiantes y a la 'puerta giratoria' de los docentes; a su vez las altas tasas de rotación afectan desproporcionadamente a las escuelas en las comunidades de bajos



ingresos y profesores de color (INEE, 2019). En los EE. UU., el costo anual de la rotación de profesores es de ~ \$ 7 mil millones y en los distritos escolares urbanos, el coste de sustituir a los profesores que abandonan la profesión es de ~ 20.000 dólares por docente (Inter-agency Network for Education in Emergencies [INEE], 2019).

A menudo se ha demostrado que las denominadas demandas laborales están asociadas con el agotamiento, cuestión que resulta más acuciante al abordar la primera ruta mencionada (Betoret, 2009; Hakanen et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Algunas de las causas del agotamiento se relacionan con sentirse aislado y sin apoyo, cargas de trabajo excesivas, compensación inadecuada y comportamientos desafiantes de los estudiantes y los padres (Chan, 2002; European School Education Platform, 2023a).

El agotamiento puede tener graves consecuencias para la salud mental y física de los docentes y puede afectar su capacidad para realizar su trabajo (Skaalvik y Skaalvik, 2020). Es un factor de riesgo de malestar físico y mental, y es el resultado final del estrés ocupacional a largo plazo y de la presencia de condiciones laborales estresantes (Ainsworth & Oldfield, 2019; Betoret, 2009; Khani & Mirzaee, 2015). Por agotamiento, los profesores informan de niveles de estrés, depresión y ansiedad, y su bajo bienestar está teniendo un efecto perjudicial en las escuelas (Agyapong et al., 2022; King, 2020; Skaalvik y Skaalvik, 2020).

Algunos de los signos y síntomas del agotamiento son la pérdida de motivación o pasión por la enseñanza; desregulación emocional (sentirse triste, enojado, frustrado o deprimido); dificultad para dormir; agotamiento físico (dolores de cabeza, mareos o dolor gastrointestinal); desapego del trabajo (cinismo o el pesimismo); rendimiento reducido (falta de productividad o bajo rendimiento) (Collie, 2023; Den Brok et al., 2017). Los hallazgos muestran que el agotamiento docente se asocia también de manera consistente con quejas somáticas (p. ej., dolores de cabeza), enfermedades (p. ej., gastroenteritis), trastornos de la voz y biomarcadores de desregulación del eje hipotálamo-hipofisario-adrenal (cortisol) e inflamación (citocinas) (Madigan et al., 2023; O'Sullivan et al., 2021).

En un momento en que la salud mental de niños y jóvenes parece estar deteriorándose (Treloar, 2023), el agotamiento también puede afectar los resultados de los estudiantes, por ejemplo, reduciendo el rendimiento académico y la calidad de la motivación estudiantil. Se encontraron, por ejemplo, asociaciones entre el bienestar de los profesores y el bienestar y el malestar psicológico de los estudiantes, y una asociación entre la depresión del profesor y el bienestar de los alumnos, que pueden explicarse parcialmente por el presentismo del profesor y la calidad de las relaciones profesor-alumno (European School Education Platform, 2023b; Harding et al., 2019).

Por lo tanto, apoyar la salud mental de los profesores es crucial para su bienestar personal y profesional, así como para toda la comunidad educativa. Mejorar el bienestar de los profesores es una tarea importante para las escuelas, los decisores y responsables de la educación y los responsables políticos (Dreer, 2023).



¿HACIA DÓNDE CAMINAR EN EL BIENESTAR DOCENTE? AVANCES, PRIORIDADES Y SOLUCIONES

Definir claramente el bienestar es problemático, dada la diversidad de explicaciones y entendimientos presentes en la literatura, pero este se centra, mayoritariamente, en la experiencia emocional individual. Por eso se llama habitualmente bienestar subjetivo o bienestar psicológico, es decir, cómo se sienten las personas sobre su propia vida en general o, específicamente, sobre su profesión (Huppert, 2009).

El bienestar docente abarca cómo se sienten y funcionan los profesores en su trabajo; es específico del contexto e incluye los afectos, actitudes y evaluaciones de estos hacia su labor (Collie et al., 2015; Creagh et al., 2023). Así, el bienestar se refiere a sentimientos de felicidad, satisfacción, competencia y realización personal. Este enfoque se centra en el ámbito afectivo y en la gestión eficaz de las emociones, las situaciones emocionales se conceptualizan frecuentemente como parte integral del bienestar de los docentes, con muchos estudios que destacan su importancia (Acton & Glasgow, 2015).

Por eso tiene sentido la segunda vía para el bienestar del profesorado, que es mucho más reciente. Sus prácticas muestran que en las escuelas donde este tema se ha puesto a la orden del día, sobre todo en aquellas que investigan y promueven la salud mental y la felicidad de todos los interesados, las acciones han sido principalmente la creación de estructuras, prácticas y políticas, más o menos explícitas y autónomas, para el estudio y la promoción del bienestar a nivel docente (Marujo, 2019). En este movimiento, las cuestiones de desarrollo personal suelen estar en el centro y el vínculo con el éxito académico es muy evidente.

Por ejemplo, la mejora de la competencia socioemocional de los profesores (un constructo influyente) puede ayudar a reducir la brecha de rendimiento entre los niños en riesgo de fracaso escolar (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019; Jennings, 2011).

Mucha literatura se ha dirigido a las acciones para el bienestar individual —o satisfacción con la vida— en el ámbito escolar, con movimientos nacionales e internacionales que luchan por la enseñanza de estrategias y habilidades que lleven a cada docente y estudiante a saber ser feliz, además de mental y físicamente resiliente y saludable.

En un análisis temático de la literatura dedicada a identificar los aspectos clave que afectan el bienestar del docente se identificaron de forma consistente tres elementos generales: 1) la concienciación y la eficacia de la gestión de las emociones en la docencia; 2) las relaciones profesionales; y 3) los contextos sistémicos de trabajo (Acton & Glasgow, 2015).

Este enfoque se centra en el ámbito afectivo y la gestión eficaz de las emociones, en tanto las situaciones emocionales se conceptualizan frecuentemente como parte integral del bienestar de los docentes (Le Cornu, 2013).



Muchos estudios destacan esta dimensión del bienestar (Briner & Dewberry, 2007). Esto incluye entrenamiento en el área de emociones positivas como la esperanza, optimismo, gratitud, pensamiento positivo, resiliencia y crecimiento postraumático, propósito de vida, esfuerzo, virtuosismo y fortalezas de carácter, autodeterminación y motivación intrínseca (Buchanan et al., 2013). En la literatura científica se llama educación positiva.

La educación positiva ha llegado para quedarse, con asociaciones internacionales como la Red Internacional de Educación Positiva (IPEN), que reúne a investigadores y actores interesados de numerosos países de todo el mundo, quienes luchan por un objetivo común: educar a los estudiantes para la felicidad, y no solo para el contenido académico (Adler, 2016). En este movimiento, las cuestiones de desarrollo personal suelen estar en el centro, y su vínculo con el éxito académico es muy evidente.

Promover el bienestar emocional es fundamental para permitir que los docentes, los niños y jóvenes —futuros ciudadanos por derecho propio y líderes potenciales— alcancen su máximo potencial y contribuyan al desarrollo social, cultural y económico (McCallum & Price, 2010).

Para desarrollar esas competencias, muchas instituciones educativas responden proporcionando estructuras de apoyo a la enfermedad y a la salud mental, ya sea en las propias organizaciones de enseñanza u otros sistemas de apoyo social. Aunque se trate de prácticas fundamentales, no cubren todo el espectro, ya que no tener una enfermedad mental no es sinónimo de bienestar y de una vida feliz y armoniosa.

Algunas de estas estructuras son autónomas de los procesos curriculares y no tienen carácter transversal, por ejemplo, la oferta de programas para que los docentes, estudiantes y personal mejoren la salud mental y la felicidad de todas las partes interesadas, en áreas como la resiliencia, las emociones positivas o el sentido de la vida. Pero también hay otras que abordan una transformación más sistémica, haciendo presentes estos temas en una oferta con prácticas transversales e, incluso, determinadas por las políticas públicas (Marujo, 2021a).

En efecto, bienestar no existe en el vacío. Si bien es fundamental y representa un avance histórico en términos de habilidades consideradas esenciales para la vida, el enfoque emocional puede ser miope si no integra una perspectiva relacional, sistémica, contextual, colectiva, centrada en el bien común y en la ciudadanía global (Camicia & Franklin, 2011). A medida que crecen las intervenciones para enseñar estrategias de bienestar, y las escuelas intentan diferenciarse por su capacidad de ofrecer respuestas estratégicas para evaluar y mejorar la felicidad de sus protagonistas, surgen voces críticas sobre la forma en que se ha operacionalizado este enfoque educativo, proponiendo visiones más contextualizadas, comunitarias y relacionales y menos individualistas e intrapsíquicas (Marujo, 2022).

Las emociones, las respuestas emocionales y la inteligencia emocional parecen inseparables de las relaciones laborales de los docentes, ya sea con estudiantes, colegas o directivos de la escuela. El trabajo relacional que apoya, vigoriza, conecta y fomenta las emociones positivas es fundamental para establecer y mantener el florecimiento profesional. Las relaciones proporcionan redes de apoyo emocional que promueven y mejoran la relación positiva (Le Cornu, 2013).



Los factores contextuales influyen también en las posibilidades de mejorar el bienestar. Si bien estos pueden ser mediados localmente por líderes escolares proactivos que lo priorizan, establecen relaciones equitativas basadas en la confianza, respetan la autonomía profesional o reconocen las facetas emocionales de su trabajo, esto se ve dificultado por la presión externa asociada a los valores liberales, incluido individualismo y coacción para competir (Acton & Glasgow, 2015).

Para un bienestar óptimo, los docentes deben tener un buen desempeño en múltiples áreas de emociones, relaciones y logros profesionales (Kern et al., 2014), y esto se ve reforzado por contextos sistémicos y locales que permitan la implementación de un enfoque multifacético. En esencia, los contextos que apoyan el bienestar docente permitirán tiempo suficiente para gestionar las cargas administrativas, brindarán posibilidades de acción, iniciativa y autonomía y equilibrarán los requisitos de desempeño con el apoyo adecuado para medir la presión que pueda estar asociada a estas demandas externas. De este modo, el bienestar de las personas individuales se piensa de forma crítica en favor de las conjeturas comunes.

Entender el aprendizaje y la construcción del conocimiento en el contexto del bienestar, desde una perspectiva relacional y virtuosa (de compasión, reciprocidad, gratuidad, civismo, derechos humanos, igualdad, inclusión, justicia, sostenibilidad ecológica, bien común) (Araújo et al., 2016; Bruni & Porta, 2016; Prilleltensky, 2005) es un objetivo que consideramos esencial para la visión global y transformadora de la educación en esta etapa del mundo.

PROYECCIÓN PARA LA POLÍTICA PÚBLICA EN CHILE

El bienestar está mediado por tecnologías políticas neoliberales que son incongruentes con algunos de sus aspectos claves y que favorecen y privilegian la competencia individual, la rendición de cuentas, la performatividad y la gestión (Angus, 2012). La comprensión de las formas sistémicas en que los principios económicos, empresariales y sociales pueden afectar es esencial para apoyar y mejorar el bienestar de los docentes en las escuelas (Acton & Glasgow, 2015).

Los esfuerzos para mejorarlo deben seguir un enfoque participativo que: 1) incluye y valora las perspectivas y experiencias subjetivas de profesores y alumnos; 2) trabaja en todos los sectores relevantes (educación, trabajo, finanzas, etc.) y campos (por ejemplo, apoyo psicosocial de salud mental, en el diseño de políticas, planificación e implementación de programas y evaluación y seguimiento); y 3) contextualiza los aspectos societales, programáticos y de política.

La orientación programática y de políticas alrededor del bienestar docente trae resultados fundamentales: mayor autoeficacia y más grande competencia socioemocional; mejor clima en el aula; en términos de resultados intermedios: mayor retención docente y mejor aprendizaje de los estudiantes; en términos de resultados en el bienestar: personas más saludables y con más propósito de vida, relaciones fortalecidas entre actores escolares, escuelas y comunidades y sistemas educativos más sostenibles



(Acton & Glasgow, 2015).

Segundo, la investigación reciente tiene valor al priorizar el bienestar de los docentes como una inclusión intencional, tanto en el desarrollo profesional de aquellos en ejercicio como en la formación previa al servicio. Esta inclusión permitirá a los profesores negociar mejor las transformaciones y restricciones sistémicas impuestas por los cambios actuales en la educación y en la sociedad (Acton & Glasgow, 2015).

En el Plan de acción de salud mental de la OMS para 2013-2020 (World Health Organisation [WHO], 2013) se redefinieron los objetivos para personas y sociedades más armoniosas y con más robustez psicológica y relacional, haciendo esencial:

- reforzar un liderazgo y una gobernanza eficaces en materia de salud mental;
- proporcionar una atención mental y social global, integrada y con capacidad de respuesta mediante servicios en entornos comunitarios;
- aplicar estrategias de promoción y prevención de la salud mental;
- reforzar los sistemas de información, evidencia e investigación en salud mental.

Ya desde un ángulo amplio, estas propuestas de promoción del bienestar se enmarcan en un contexto preventivo-promocional, comunitario, de justicia y de derechos humanos, y no estrictamente desde una perspectiva sólo psicológica, patológica y descontextualizada.

EPÍLOGO

El bienestar docente es el estado de sentirse feliz, saludable y cómodo en el trabajo, y es un factor importante para crear entornos de aprendizaje positivos. Para ello son necesarios varios factores positivos como las relaciones de calidad y fraternidad, el equilibrio entre trabajo y familia, el desarrollo personal, apoyo a la salud mental, autonomía y objetivos y propósito. Entendemos también que lo que impacta negativamente en el bienestar docente es complejo, entre estos factores están la gran carga administrativa, problemas de disciplina estudiantil, inseguridad laboral, bajos salarios, falta de equilibrio entre vida laboral y personal y dignificación pública.

Mucho está cambiando en las escuelas y en la forma de pensar la educación, es un momento hermoso en el que los desafíos son múltiples. Medir y mejorar el bienestar docente es ahora ineludible en la educación que quiere abrirse a lo común — y no solo a la formación individual de los profesores, estudiantes o a la salud mental de cada uno—, atenta y sensible al corazón del cambio social. Ya sea desde una perspectiva más ligada a la educación en y para la virtud, o en la optimización de estrategias relacionadas con el sentido y el propósito de la vida, o en la contribución para el bien común, o en la búsqueda de nuevas visiones, críticas y fundamentadas, que nos ayuden a entender e imaginar cómo mantener sanas nuestras democracias, podemos sentir vientos frescos que soplan desde muchos



ángulos (Marujo, 2019; 2021 b).

La reinención de la enseñanza, en medio de las crisis más o menos silenciosa que atravesamos como colectivo, ya está teniendo lugar. Todos sentimos la necesidad social de personas y líderes íntegros, éticos, fraternos, compasivos, empáticos, coconstructores de comunidades y civismo, que respeten los derechos humanos y medioambientales, celebren las diferencias y sean comprometidos con valores comunes. Aquí, la educación es un poderoso aliado en la construcción de futuros que nos enorgullecen a todos, sin excepción. Para eso necesitamos una fuerza laboral mentalmente saludable, feliz, comprometida y contributiva.

Creemos, como consecuencia de todo lo que se ha dicho, que será difícil realizar el potencial de las personas y de la sociedad sin una reconfiguración fundamental de la sustancia operativa y del alma de la educación. Aquellos que se preocupan por el futuro a escala global quieren comprender cuestiones generales y hacer una contribución decisiva a la mejora de nuestro mundo amenazado e interdependiente (Marujo, 2021a).

Interrogados por cuestiones esenciales para la estabilidad de las civilizaciones, necesitamos más voces que aborden un análisis crítico de la educación en su papel protagónico en la construcción del bienestar en la docencia, para que muchas más personas estén preparadas y sean capaces de participar activamente como ciudadanos, líderes morales y seres humanos comprometidos con la preservación de la dignidad de la vida de todos los que habitan y habitarán este planeta nuestro. Se trata de cuidar el futuro común a través de la salud mental y el bienestar docente y del alumnado, y de una esperanza reforzada en el poder de la educación para reconstruir el mundo que soñamos.

Referencias

- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Adams, L., Coburn-Crane, S., Sanders-Earley, A., Keeble, R., Harris, H., Taylor, J., & Taylor, B. (2023). Working lives of teachers and leaders – wave 1 (Research report). Department for Education. Government Social Research. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1148571/Working_lives_of_teachers_and_leaders_-_wave_1_-_core_report.pdf
- Adler, A. (2016). Teaching wellbeing increases academic performance: Evidence from Bhutan, Mexico, and Peru [Tesis doctoral]. University of Pennsylvania.
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>



- Ainsworth, S., & Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117-128.
- Angus, L. (2012). Preparing teachers as informed professionals: Working with a critical ethnographic disposition and a social democratic imaginary. En B. Down, & J. Smyth (Eds.), *Critical Voices in Teacher Education: Teaching for Social Justice in Conservative Times* (pp. 45-61). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-3974-1_4
- Araújo, M., Marujo, H. Á, & Lopes, M. P. (2016). Resposta colectiva compassiva: Impacto da estrutura organizativa e da missão. *Análise Psicológica*, 3 (34), 293-308.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45–68. <https://doi.org/10.1080/01443410802459234>
- Briner, R., & Dewberry, C. (2007). Staff wellbeing is key to school success: A research study into the links between staff wellbeing and school performance. <http://www.worklifesupport.com/sites/default/files/uploadeddocuments/5902BirkbeckWBPerfSummaryFinal.pdf>
- Bruni, L., & Porta, P. L. (2016). Happiness and Quality of Life Reconciled. En *Handbook of research methods and applications in happiness and quality of life* (pp. 1-19). Edward Elgar Publishing.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, S., & Burke, P. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 124-141.
- Camicia, S., & Franklin, B. (2011). What type of global community and citizenship? Tangled discourses of neoliberalism and critical democracy in curriculum and its reform. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 311-322.
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36), 1-31.
- Chan, D. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22(5), 557-570.
- Collie, R. J. (2023). Teacher well-being and turnover intentions: investigating the roles of job resources and job demands. *British Journal Educational Psychology*, 93(3), 712-726. <https://doi.org/10.1111/bjep.12587>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2015). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M., & Hogan, A. (2023). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: a systematic research synthesis. *Educational Review*, 77(2), 661-680. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607>
- Den Brok, P., Wubbles, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 881-895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1>



[360859](#)

Dreer, B. (2023) On the outcomes of teacher wellbeing: a systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14,1205179. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>

European School Education Platform. (14 de septiembre de 2023a). Supporting wellbeing and mental health through education. <https://education.ec.europa.eu/news/supporting-well-being-and-mental-health-through-education-factsheets-for-schools>

European School Education Platform. (11 de diciembre de 2023b). Preventing teacher burnout: mental health and workplace well being. <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/preventing-teacher-burnout-mental-health-and-workplace-well-being>

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513

Harding, S., Morris, R. Gunnell, D., Ford, T. Hollingworth, W. Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>

Huppert, F. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137-164. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>

Inter-agency Networking for Education in Emergencies. (2019). Annual Report. <https://inee.org/blog/inee-2019-annual-report>

Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. En A. Cohan, & A. Honigsfeld (Eds.), *Breaking the mold of pre-service and in-service teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century* (pp. 133–143). Rowman and Littlefield.

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. (2014). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework, *The Journal of Positive Psychology*, 10. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>

Khani, R., & Mirzaee, A. (2015). How do self-efficacy, contextual variables and stressors affect teacher burnout in an EFL context? *Educational Psychology*, 35(1), 93-109. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.981510>

King, A. (2020). *Canadian Teachers Experiencing a Mental Health Crisis*. Canadian Teacher's Federation; CTF/FCE.

Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *The Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-16. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>

Madigan, D. J., Kim, L. Glandorf, H., & Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 119,102-173. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173>



[ijer.2023.102173](#)

Marujo, H. Á. (2019). Bem-estar na Universidade: O contributo da Psicologia Positiva e da Educação para a Paz. En R. Martins, & A. M. Nascimento (Coord.), 31 Desafios Para o Ensino Superior (pp. 191-198). Imprensa Académica da Associação Académica da Universidade de Lisboa.

Marujo H.Á. (2021a). O perigo das ameaças à paz: uma ode à justiça global. En F. Negreiros, & J. R. Cardoso (Coord.). Reflexões sobre Psicologia e Educação no contexto da pandemia no Brasil e em Portugal (pp. 58-98). Editora da Universidade Federal do Piauí.

Marujo, H. Á. (2021b). Educação para a felicidade e o bem-estar. En B. M. Jesuíno, & B. M. (Coord.), Educar para a Felicidade e o Bem-estar (pp. 77-96). Editora RH.

Marujo, H. Á. (2022). A história do positivo nas escolas Portuguesas. En G. Humberto (Coord.), Happy Schools em Portugal (pp. 122-158). ONU.

Marujo, H. A., & Neto, L. M. (2014). Felicitas Publica and community well-being: nourishing relational goods through dialogic conversations between deprived and privileged populations. *Journal of Psychology in Africa*, 24(1), 161-181.

McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19-34.

O'Sullivan, C., Ryan, S., & O'Sullivan, L. (2021). Teacher well-being in diverse school and preschool contexts. *International perspectives on teacher well-being and diversity: Portals into innovative classroom practice*, 163-187.

Price, M. (2011). *Mad at School: Rhetorics of Mental Disability and Academic Life*. University of Michigan Press.

Prilleltensky, I. (2005). Promoting well-being: Time for a paradigm shift in health and human services. *Scandinavian Journal of Public Health*, 33(6), 53-60.

Reinke, W. M., Herman, K. C., Stormont, M., & Ghasemi, F. (2025). Teacher Stress, Coping, Burnout, and Plans to Leave the Field: A Post-Pandemic Survey. *School Mental Health*, 17, 32-44. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09738-7>

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – teacher wellbeing: two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29, 8-17. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.8>

Silveira, C., Norton, A., Brandão, I., & Roma-Torres, A. (2011). Saúde mental em estudantes universitários, *Acta Médica Portuguesa*, 24(S2), pp. 247-256.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>



Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teach. Teach*, 26,602-616.

Treloar, W. (Ed.) (2023). *Mental Health of Children and Young People in England, 2023 - wave 4 follow up to the 2017 survey*. NHS England. <https://digital.nhs.uk/data-and-information/publications/statistical/mental-health-of-children-and-young-people-in-England/2023-wave-4-follow-up/copyright>

World Health Organisation. (2013). *Mental Health Action Plan 2013-2020*. Autor. www.who.int/mental_health/publications/action_plan/en/



1.4.3 Síntesis Seminario:

LA DOCENCIA APOYA A LA DOCENCIA: TRABAJO COLABORATIVO PARA UN APRENDIZAJE PROFESIONAL CONTINUO Y SITUADO

*Pablo González Martínez (Chile) y Helena
Águeda Marujo (Portugal).*



El seminario “La docencia apoya a la docencia: trabajo colaborativo para un aprendizaje profesional continuo y situado” se realizó en el marco del II Congreso Internacional de Bienestar Docente 2024, convocado por el CPEIP del Ministerio de Educación. Esta instancia, conducida por Jaime Veas Sánchez tuvo como propósito principal visibilizar y profundizar en las dimensiones normativas, pedagógicas y humanas del trabajo colaborativo entre docentes. El eje conductor fue entender la colaboración como una práctica profesional que favorece el aprendizaje situado, el desarrollo de capacidades colectivas y el bienestar docente desde una perspectiva integral, ética y transformadora.

El seminario contó con las intervenciones de Pablo González Martínez (Chile), subdirector del Centro Saberes Docentes de la Universidad de Chile, y



Helena Águeda Marujo (Portugal), referente internacional en psicología positiva y bienestar relacional, que través de sus ponencias, se entrelazaron dimensiones estructurales y subjetivas del desarrollo profesional, colocando la experiencia docente en el centro de una reflexión crítica y propositiva sobre las condiciones para enseñar y aprender con sentido en el contexto actual.

1. Marco normativo y sentido de la colaboración docente: transformaciones desde la Ley N°21.625

Jaime Veas inició el encuentro instalando cambios sustantivos introducidos por la Ley N°21.625, promulgada en 2023, que redefine el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Esta normativa reemplaza la doble evaluación existente y fortalece el acompañamiento local y la colaboración profesional como elementos centrales para garantizar trayectorias formativas coherentes, continuas y pertinentes.

Destacó que esta ley consolida el Sistema de Reconocimiento y Promoción, posicionando principios como la transparencia, la retroalimentación oportuna y la colegialidad como pilares para una profesión más justa y profesionalizante. “El reconocimiento profesional dejó de ser un hecho individual y privado y pasó a transformarse en un hecho colegiado y público, porque se hace en la escuela”, sostuvo.

Entre los aspectos más significativos, mencionó el fin de los Planes de Superación Profesional (PSP) y la reorganización de la Red Maestros de Maestros, cuyas acciones deberán ahora orientarse a apoyar a docentes en los tramos iniciales de la carrera profesional. Asimismo, remarcó el derecho a la mentoría para todos los docentes principiantes, eliminando barreras horarias restrictivas y asegurando su implementación en tiempos no lectivos protegidos.

Veas subrayó que estos cambios demandan una reconfiguración del rol de los sostenedores y directivos, quienes deberán garantizar la existencia de Planes Locales de Formación articulados con los focos del PME y del Sistema de Reconocimiento. Además, puso énfasis en el potencial de los Comités Locales como espacios colegiados de articulación interinstitucional para responder territorialmente a las necesidades de formación y apoyo profesional del cuerpo docente.

2. Bienestar y felicidad pública: una ética del cuidado en la colaboración

La intervención de Helena Marujo ofreció una perspectiva humanista y científica sobre el bienestar docente, centrada en la teoría de los bienes relacionales y la psicología positiva aplicada a contextos educativos. Desde su rol como coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz Global Sostenible, presentó el concepto de “felicidad pública” como una noción clave para repensar el vínculo entre bienestar individual y colectivo en las comunidades educativas.

“La variable más impactante en nuestra salud física, nuestra longevidad y nuestra felicidad, es la calidad de las relaciones que establecemos”, afirmó, apoyándose en estudios longitudinales desarrollados en múltiples continentes. Subrayó que la colaboración auténtica requiere condiciones relacionales que favorezcan la reciprocidad, la afectividad, la horizontalidad y la autenticidad.



Criticó la tendencia a instrumentalizar las relaciones en los sistemas escolares, donde muchas veces las interacciones están mediadas por funciones, resultados o jerarquías. Frente a ello, propuso recuperar espacios donde lo relacional vuelva a ser genuino y significativo, poniendo en valor la vulnerabilidad, la compasión y la construcción de comunidad como elementos centrales para la transformación educativa.

Mediante una breve dinámica vivencial con el público, modeló la “pedagogía de la cooperación”, utilizando preguntas apreciativas para generar vínculos empáticos en pocos minutos. Esta actividad demostró que la creación de contextos emocionalmente seguros no solo fortalece el bienestar, sino que también potencia la capacidad de aprender y cooperar. “Las emociones positivas amplían el horizonte de posibilidades, nos hacen más creativos, más solidarios, más confiados”, enfatizó.

3. La pedagogía como territorio común del desarrollo profesional y el bienestar

Pablo González centró su exposición en la experiencia de la Red de Experimentación Pedagógica Saberes Docentes, implementada en la comuna de Quinta Normal. Desde un enfoque pedagógico crítico y situado, propuso que el bienestar docente tiene como base ineludible el diálogo y la profundización de lo pedagógico. “Mientras no podamos hablar de pedagogía en profundidad, el bienestar docente seguirá siendo un tesoro esquivo”, sostuvo.

La red que coordina se articula como una comunidad interinstitucional que involucra a escuelas, liceos, el municipio, el Departamento Provincial de Educación y la Universidad de Chile. En ella, los grupos motores docentes desarrollan rutas de experimentación pedagógica, definiendo sus focos desde una lógica autodirigida y colaborativa. A través de la metodología de investigación-acción, estos grupos han abordado temas como la gamificación, las prácticas evaluativas y la planificación interdisciplinaria.

Una idea central de su intervención fue la distinción entre cooperación y colaboración. Para González, colaborar implica asumir un compromiso ético con el proceso y sus resultados, más allá de las tareas individuales. Esta noción exige relaciones horizontales, reconocimiento mutuo y una confianza que se construye en la praxis cotidiana. “La profesionalidad docente hoy exige una eticidad radical: no basta con hacerlo yo bien, debo hacerme cargo del efecto que tiene mi práctica en otros y en el sistema”, argumentó.

Además, vinculó la reflexión pedagógica con la innovación, señalando que la reflexión auténtica debe generar transformación. A partir de una lectura freireana, sostuvo que la praxis docente sólo es tal si articula reflexión crítica con acción transformadora. La innovación, por tanto, no se importa ni se decreta: se construye desde el diálogo, el reconocimiento del saber profesional y el encuentro entre pares en contextos reales.



4. Saberes emergentes desde la voz del profesorado

El espacio de diálogo con el público aportó nuevos sentidos a las ideas compartidas, se expresaron inquietudes sobre cómo sostener procesos colaborativos en medio de condiciones laborales adversas, cómo articular la mentoría con el liderazgo pedagógico y cómo ampliar estas experiencias a otras comunas y modalidades educativas.

Una participante valoró especialmente la integración entre norma, experiencia y subjetividad, afirmando que “el saber pedagógico no es un concepto neutro, sino parte de nuestra identidad profesional. Necesitamos devolverle centralidad como categoría de transformación y no solo de gestión”. Otra intervención propuso aplicar el enfoque de los bienes relacionales en áreas tradicionalmente sancionadoras, como la convivencia escolar, como una forma de humanizar el vínculo con estudiantes y familias.

También se destacó la necesidad de resignificar el rol de la universidad en los territorios, desde una posición de co-construcción paritaria y no de asesoría externa.

En ese sentido, la experiencia compartida por Pablo González fue valorada como un ejemplo inspirador de universidad pública comprometida con el fortalecimiento del saber pedagógico colectivo.

5. Consideraciones finales y desafíos para una política docente integral

Este seminario dejó instalada una visión esperanzadora y desafiante sobre el desarrollo profesional docente. Mostró que la colaboración entre pares no es una estrategia opcional, sino una condición estructural para la mejora educativa con sentido. Reforzó la idea de que el bienestar docente se construye desde lo cotidiano, en el aula, en el diálogo entre colegas, en los espacios protegidos para reflexionar y crear.

En este marco, la implementación de la Ley n.º 21.625 representa una oportunidad histórica para reorientar la política docente hacia prácticas más humanas, contextualizadas y profesionalizantes. Pero su efectividad dependerá de la voluntad institucional para generar condiciones reales de colaboración, de la capacidad de los liderazgos escolares para facilitar estos procesos, y de la articulación territorial entre sostenedores, universidades, CPEIP y las propias comunidades educativas.

Como expresó Jaime Veas en el cierre: “Finalizamos este seminario esperanzados respecto de lo que podemos hacer y debemos hacer por nuestro compromiso moral y ético: los niños, niñas, jóvenes y adultos de nuestro país”. Esta esperanza se funda en la convicción de que otra escuela es posible, si el saber docente se reconoce, se cultiva y se comparte. Que enseñar no es solo transmitir conocimientos, sino construir vínculos, comunidades y futuros.

La docencia que apoya a la docencia no es un eslogan, sino un principio activo de transformación pedagógica, profesional y social. Este seminario lo reafirmó con profundidad, evidencia y emoción.

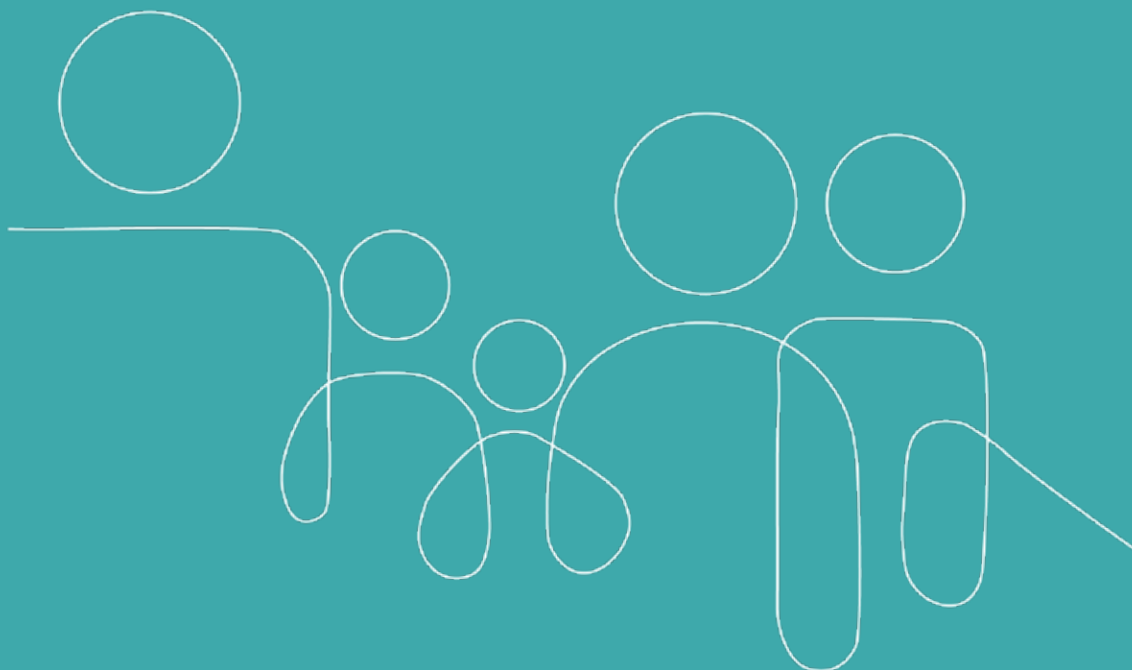


II. Paneles

Este capítulo reúne la sistematización de los cuatro paneles realizados durante el Congreso, los cuales abordaron desde distintas perspectivas los desafíos del bienestar docente y su vínculo con la innovación pedagógica, la salud emocional, el trabajo en red y las políticas de desarrollo profesional. A través de las intervenciones de destacados académicos, especialistas y líderes educativos, se ofrece una visión amplia sobre las condiciones, tensiones y oportunidades que configuran hoy el ejercicio docente y las transformaciones necesarias para su fortalecimiento.

El primer panel, “Desafíos del bienestar docente para formar en competencias e innovación pedagógica en el siglo XXI”, contó con la participación de Emilio Tenti Fanfani, Patricia Guerrero Morales y Carmen Montecinos Sanhueza, bajo la moderación de Kathya Araujo Kakiuchi. En este espacio se reflexionó sobre las condiciones del bienestar docente en un contexto de cambios sociales y educativos, destacando la importancia de la autonomía profesional, la ergonomía laboral y la colaboración interprofesional para el desarrollo integral de los educadores.

El segundo panel, “Salud y bienestar de la comunidad educativa”, moderado por Teresa Ramírez Corvera, reunió a Rafael Bisquerra Alzina y Helena Águeda Marujo, quienes profundizaron en la educación emocional y el bienestar como dimensiones esenciales para la salud mental y el florecimiento humano. La conversación subrayó la necesidad de avanzar hacia comunidades educativas que promuevan la fraternidad, la pertenencia y el sentido de propósito como fundamentos de una educación más saludable y sostenible.



El tercer panel, “Vinculación y articulación de redes de apoyo”, con la participación de Juan Casassus, Rocío Espinel Cuba y Pablo González Martínez, moderado por Ruth Dini Valenzuela, puso el foco en la colaboración y la construcción de redes como estrategias para fortalecer el bienestar y la mejora continua. Los panelistas coincidieron en que las redes deben concebirse como espacios de conversación, confianza y aprendizaje mutuo, donde la coherencia sistémica y el trabajo territorial son claves para una educación más humanizadora y resiliente.

Finalmente, el cuarto panel, “Políticas y desafíos para el desarrollo profesional docente con foco en el bienestar docente”, moderado por Fabián Valdebenito González, reunió a Rodrigo Fuentealba Jara, José Francisco Pérez Quintero, Erika Castillo Barrientos y Francisco Gárate Vergara. En este diálogo se abordaron las tensiones entre formación inicial, desarrollo profesional y bienestar docente, destacando la necesidad de fortalecer la práctica como espacio de colaboración entre universidad y escuela, promover la autonomía pedagógica y avanzar hacia políticas integrales que sitúen el bienestar en el centro del quehacer educativo.





2.1 Panel 1:

DESAFÍOS DEL BIENESTAR DOCENTE PARA FORMAR EN COMPETENCIAS E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EL SIGLO XXI.

Exponen: Emilio Tenti Fanfani, Patricia Guerrero Morales y Carmen Montecinos Sanhueza. Modera: Kathya Araujo Kakiuchi.



Kathya. Muy buenos días a las autoridades, a todas y todos los presentes. Es un placer estar aquí, gracias por la invitación a ser moderadora de esta interesante mesa, creo que tendremos una conversación muy estimulante.

Voy a empezar por contar cómo va a ser la dinámica de este panel. Lo que vamos a hacer es darle cinco minutos a cada uno de nuestros expositores y expositoras para que planteen su posicionamiento respecto del tema y luego de eso vamos a abrir una conversación.

Patricia. Quiero agradecer a todas las autoridades, a la OEI, al CPEIP y al Ministerio de Educación. Lo que voy a plantear no es mío, lo he recogido del ministerio, de mis estudiantes universitarios, de las profesoras, profesores y directores a los que me ha tocado acompañar durante estos años, y también de CONICYT, ANID y FONDECYT que financian las investigaciones que realizamos.



Lo primero que hemos notado en la literatura y en las comunidades es la dificultad para definir el bienestar docente, por lo que me voy a aventurar a dar una definición: el bienestar es algo corporal, porque se experimenta en el cuerpo. Lo segundo, se relaciona con la teoría de las necesidades psicológicas básicas que tiene al menos tres aspectos:

- **Las necesidades psicológicas básicas:** estas tienen que ver con estar conectado con la comunidad, con los colegas, con los y las estudiantes y con los asistentes de la educación. Debemos tener conexión. No significa ser amigos, pero sí estar conectados.
- **La autonomía:** es la capacidad de los profesores para tomar decisiones independientes en su práctica educativa, dentro de los límites establecidos por la institución educativa y el currículo.
- **La ergonomía:** se define como la eficiencia en el trabajo y no se refiere solo a obtener buenos puntajes en el SIMCE, sino a que las condiciones permitan un trabajo efectivo, porque hay preocupación por el bienestar docente en los distintos ámbitos. Además, es sentir que los niños aprenden. Cuando les pregunto a los profesores, ¿cuándo se ponen más contentos? Su respuesta es cuando vieron que el niño aprendió.

Por último, otro elemento fundamental para el bienestar docente es el bienestar de los estudiantes porque en la medida en que ellos viven situaciones estresantes y problemáticas, el docente se angustia y sufre con sus alumnos.

Carmen. Sabemos que los directivos, docentes y asistentes de la educación están expuestos a situaciones de trauma secundario o trauma vicario. Esto tiene como resultado que se empiecen a sentir angustiados y sobrepasados porque ven que los niños y las niñas necesitan ayuda más allá de la que pueden entregar. Hay un impacto emocional al trabajar con estudiantes que están afectados por el trauma y esto genera un nivel de estrés que perturba la salud mental de los profesionales.

Además, no es raro que estos estudiantes presenten conductas difíciles. A veces pensamos que son producto de algún déficit familiar, pero en muchos casos estas tienen que ver con las respuestas naturales que tiene el cuerpo y la mente frente a situaciones complicadas. Por ejemplo, sabemos que los niños que están permanentemente expuestos a traumas, como la violencia, tienen un deterioro en sus habilidades cognitivas: dificultades de concentración, problemas de autorregulación o conductas disruptivas. Son niños que se aíslan, tienen inconvenientes para hacer amigos y dolencias



físicas como molestias al estómago o dolores de cabeza.

Frente a la exposición permanente que tienen los profesores, podemos ver patrones de respuesta que están muy estudiados en la literatura. Primero, hay un grupo de respuestas que son positivas como la satisfacción de la compasión. Es decir, cuando uno realmente siente que ha logrado apoyar a ese estudiante que necesita apoyo. Hay una segunda respuesta que es negativa: la fatiga de compasión o estrés traumático secundario. Esto tiene que ver con la angustia emocional que resulta cuando se escuchan reiteradamente historias traumáticas de otras personas.

Por eso necesitamos pensar el trabajo docente desde una perspectiva interprofesional, donde el profesor o profesora esté acompañado por equipos que puedan dar una respuesta integral a las necesidades que tienen los y las estudiantes.

Emilio. ¿Cuáles son las aspiraciones laborales de las y los docentes para el futuro? ¿Jubilarse o seguir trabajando como docente en la institución actual? ¿Trabajar como tal en otra institución? ¿Ser supervisor, director, ser funcionario en el Ministerio de Educación u otros oficios educativos dentro del sistema escolar? Solo el 46 % de los docentes argentinos indica que quiere seguir siendo docente.

La primera proposición es que todo lo que pasa en la sociedad se siente en la escuela. Esto para mí es un postulado fundamental. Por lo tanto, es difícil entender lo que ocurre dentro de ella si no se mira qué sucede en la sociedad, porque gran parte de las fuentes de malestar se deben a los cambios que sobrevienen en las sociedades actuales.

La segunda característica es que a los maestros les cambian permanentemente los problemas que tienen que resolver en las aulas. Estos cambios sociales también afectan la política educativa. Cuando hicimos la primera encuesta en Argentina, preguntamos acerca del grado de seguridad que tenían en el trabajo y me sorprendió que el 75 % se sentía inseguro. Tiene muchas desventajas el trabajo docente, pero en Argentina la estabilidad es sagrada y, sin embargo, se sentían inseguros. ¿Por qué? Porque cambian los contenidos, se modifica la estructura y la forma de gestión. Una reforma educativa produce una conmoción en el trabajo, una sensación de inseguridad. Conclusión, no hay conocimiento que alcance. El docente se encuentra con situaciones nuevas en forma permanente para las cuales no está equipado.



Kathya. Hay una sobrecarga que tiene que ver con las transformaciones sociales y otra relacionada con los nuevos estudiantes. Me gustaría pedirles que reflexionemos, ¿en qué medida, todo lo que ustedes han señalado tiene que ver con que la escuela ocupa otro lugar en la sociedad hoy en día?

Patricia. Hay algo que genera el malestar, la tensión entre el trabajo prescrito y el real. El currículo es extenso, incluso el priorizado y por eso hay tanto sufrimiento. Se exigen muchas cosas que no se pueden hacer. ¿Cómo salimos de eso?

Desde la ergonomía hay algunas ideas para trabajar. La cooperación entre pares, solucionar los problemas entre todos, porque ponemos freno a las regulaciones del sistema.

Carmen. La colaboración requiere confianza y no puede ser maltratada, sino que necesita que se construyan condiciones que la brinden y para eso es muy importante el liderazgo que existe en la unidad educativa. Los líderes escolares —entendiendo no solamente a la dirección, sino también a los profesores líderes— son claves para que se generen estos espacios de colaboración que requieren interdependencia y confianza, donde las personas se hacen responsables de cumplir con lo que se comprometen.

Lo segundo es que si en las escuelas se dan tres condiciones: autonomía, sentido de pertenencia y sentido de competencia, los profesores se ayudan mutuamente a mejorar. Por lo tanto, la idea de pensar en la colaboración como un espacio de aprendizaje profesional que genera además bienestar es muy importante.

Es necesario, también, que en la formación de los líderes escolares esté el gestionar otro tipo de experticias y también a profesionales que llegan a las escuelas para tener un trabajo interprofesional con un foco muy claro: el bienestar de toda la comunidad.

Emilio. Hay un sociólogo suizo, François Pernoud, que decía lo siguiente: aparte de las disciplinas tradicionales de la educación general básica, se inventó hace tiempo la 'educación para', educación para la salud, para el medioambiente, para la diversidad. Si tenemos biología, física, geografía, ¿por qué debemos tener otro espacio curricular de educación para el medioambiente?, ¿qué hace el de geografía?, ¿qué hace el de química?, ¿qué hace el de física?, ¿el de historia?, ¿por qué hay que agregar otro currículo?

En una encuesta que hizo el Ministerio de Educación argentino construimos



el cuestionario para el docente. Una de las preguntas fue ¿qué porcentaje del programa escolar has alcanzado a desarrollar este año? Recuerdo que el porcentaje promedio fue 65-70 %. O sea que había un 30 % del contenido que no fue entregado a los alumnos. ¿Quién decidió excluir?, ¿qué se excluyó?

La pregunta que debemos hacernos es: ¿qué es importante para la felicidad presente y futura de las nuevas generaciones y para el desarrollo armónico de la sociedad, que solo una institución como la escuela puede realizar, o puede hacerlo mejor y de manera más eficiente que cualquier otra institución social? En otras palabras, ¿qué es aquello que solo la escuela puede hacer —o hacer mejor, de forma masiva— que cualquier otra institución social?

Kathya. ¿Cómo se evita que el bienestar de la comunidad educativa no sea una carga que va en contra del bienestar docente? Porque parece que fueran de la mano, pero no es así. ¿Cuál sería la salida a esta sobrecarga? ¿Crear otras instituciones? ¿Cuáles son esas instituciones que no están haciendo su trabajo? ¿Cuál sería la salida?

Patricia. Respecto del bienestar en la escuela, creo que nos faltan personas, falta sobre todo hacer clases más pequeñas. En algún momento vamos a tener que discutir cómo disminuir la cantidad de estudiantes por clase. En segundo lugar, tenemos que discutir con respecto a los profesionales que están apoyando, que también son importantes, qué función les damos; a esto le podemos sumar la carga de trabajo y los desafíos de la inclusión, que ha sido una de las cosas que más dificultades provoca en la escuela.

Sabemos cuán agotados están los y las docentes. Tenemos un diagnóstico de las instituciones, podemos saber cuáles son las cargas y mirar esos indicadores y empezar a hacer recomendaciones sobre la salud y la organización del trabajo.

Por otra parte, el currículo es muy extenso, además, existe la creencia que, si se trabaja completo, los resultados del SIMCE serán altos, pero no es así. Si en las clases hay innovación, experimentación, se trabaja el currículo con sentido, si se contextualiza, si los temas son relevantes para los niños, ellos aprenden.

Los directores tienen que hacer su función que es responder a todas las demandas burocráticas y tratar de hablar con su escuela en el lenguaje de la educación y no en el del management. Y ese esfuerzo es muy complejo psicológicamente, los equipos directivos que cuidan a su gente se llevan ellos el peso en los hombros.



Carmen. Esa es una de las contradicciones y tensiones, porque por una parte queremos tener un liderazgo más distribuido, más participación de los docentes en los distintos procesos de toma de decisiones, pero eso también es más trabajo. Entonces, no solamente debemos preocuparnos del aula, sino de la escuela completa. Realicé un estudio que se llamaba “Gestionando amenazas”, y ese estudio mostró que los directores gestionan amenazas de pérdida de matrícula, la amenaza del paro, la amenaza de los colegios. Al final, lo que hacen es gestionar amenazas y muchas veces los profesores también amenazan.

Lo otro importante es educar en formación emocional. Es muy común que en Chile se diga que si alguien es un buen profesional no va a mostrar sus emociones, pero negar las emociones no es sano. Lo sustancial es expresarlas de manera positiva. Sin embargo, tampoco nos atrevemos a pedir ayuda porque hay un estigma asociado. Hay que aprender a conocer los síntomas, darse cuenta de cuándo uno se está sintiendo sobrepasado y poder pedir ayuda; y que la escuela también tenga un sistema de detección desde dónde abordar estas situaciones. Es necesario reconocer el desafío emocional que implica trabajar con niños que están en situación de vulnerabilidad. La labor docente individual genera mucho más desgaste emocional que el trabajo en el marco de un proyecto colectivo.

Es muy difícil que los líderes escolares puedan cuidar a sus comunidades si ellos no se cuidan a sí mismos. Por lo tanto, el tema del cuidado y del autocuidado tiene que ser absolutamente transversal y no puede focalizarse en un grupo. Los niños no van a aprender si sus profesores no aprenden, los profesores no van a aprender si sus líderes no aprenden, los líderes no van a aprender si la organización no aprende y la organización no va a aprender si las políticas públicas no aprenden.

Emilio. Tenemos un nuevo contexto económico-social, nuevas configuraciones culturales, las nuevas generaciones son distintas. La infancia de hoy no es la infancia de hace 50 años.

La cuestión social en sus múltiples dimensiones arrasa en la escuela, se siente en la escuela y entra sin filtros. Además, ¿por qué vamos a seguir teniendo la misma escuela? Una solución falsa fue la del tiempo completo. Hay que rediseñar la institución escolar para que el maestro pueda hacer lo que es específico de la profesionalidad del docente: el tema del conocimiento.

Pero hay otras necesidades previas que tienen que ser resueltas. Si el niño no tiene estabilidad emocional, si no tiene un desarrollo básico de



su control, la capacidad de gestionar sus propios sentimientos, no hay manera de enseñarle reglas. Este niño no está para aprender el concepto de probabilidad. Si no están dadas esas condiciones, ¿qué hacer? Hay dos soluciones: o rediseñamos la institución escolar y ya no se llama escuela sino Centro para el Desarrollo Integral de la Infancia y la Adolescencia, con docentes, psicólogos, animadores culturales, con teatros, canchas, piscinas, cancha de básquet o de voleibol.

La otra solución podría ser el ejemplo de Ciudad de Rosario donde hicimos un banco de recursos para la infancia para auxiliar a la escuela. Revisamos todas las instituciones, desde parroquias con centros deportivos, programas públicos de salud infantil y centros psicológicos gratuitos; toda la oferta de desarrollo infantil se la entregamos a los directores para que pudieran establecer puentes y derivar a estudiantes.

Es una solución remedial, porque creo que hay que rediseñar otra institución. No sabemos qué hacer con las nuevas generaciones. Esto no es solamente un problema chileno o argentino. Es un problema de occidente. No sabemos cómo incluir toda esta cohesión emocional. Eso ya no es una escuela, es otra cosa.

Kathya. ¿Cuál es el rol del director para el bienestar docente? ¿Debería existir una política pública que se haga cargo del impacto emocional que genera en los profesores la permanente exposición?

Carmen. Hoy hay normativas legales que plantean la importancia que tiene la dirección escolar para hacerse cargo del bienestar de los profesores, pero es una sobrecarga más, es una demanda más que puede ser abordada de manera muy burocrática.

Otra cosa que es interesante es que la Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP) reconoce que educar a niños con mayores desafíos requiere más recursos y permite traer a profesionales a la escuela. ¿En qué medida se pueden usar estos recursos para abordar el problema de las consecuencias que tiene en los docentes trabajar con estas poblaciones? Hay que mirar, por lo tanto, cómo se está pensando el uso de esos recursos adicionales que son en teoría responsabilidad de la escuela, quien debe decidir cómo los quiere gestionar y cómo, desde allí, se puede pensar de manera más integral el apoyo a los estudiantes y a los profesores y directores que a su vez los apuntalan.



Emilio. Sobre el tema de la autoridad, del respeto, del reconocimiento hay un mito. Tuve la ocasión de hacer un estudio sobre el origen del oficio docente en México, en el momento constitutivo del Estado moderno desde mediados del siglo XIX hasta la Revolución Mexicana. Recuerdo que esto de que el maestro era respetado antes es una mitología; el maestro era respetado por los analfabetos y sigue siendo respetado por una comunidad de analfabetos o de gente que tiene la primaria completa. Desde el siglo XIX los filósofos y universitarios hablaban de 'ese pobre maestro de escuela', lo que muestra el desprecio estructural que tenía la gente de la cultura universitaria hacia el maestro, que, en ese momento, ni siquiera tenía grado universitario.

Esto también sucedió en Europa y algunos creen que se puede restituir la autoridad docente. En la Comunidad de Madrid creyeron que, volviendo a restablecer ciertos símbolos de la autoridad, por ejemplo, la cátedra, es decir, poner al maestro en el trono iba a fortalecer su autoridad frente a los alumnos. Son todos intentos voluntaristas de poder restablecer el prestigio docente. En la encuesta que hicimos le preguntamos a los docentes cuáles son los mejores mecanismos para elevar el respeto o el reconocimiento social: la formación, la legislación. El nivel de formación fue el que tenía el mayor consenso entre los docentes. La gente respeta el conocimiento.



Frases destacadas

“El bienestar se experimenta en el cuerpo: es corporal antes que conceptual”. **Patricia Guerrero.**

“Los profesores sienten bienestar cuando ven que los niños aprenden”. **Patricia Guerrero.**

“Innovar y contextualizar el currículo tiene más impacto que simplemente completarlo”. **Patricia Guerrero.**

“La colaboración requiere condiciones: confianza, liderazgo distribuido y compromiso”. **Carmen Montecinos.**

“El bienestar no puede depender solo del aula, sino de toda la comunidad escolar”. **Carmen Montecinos.**

“La escuela debe contar con sistemas que detectan cuándo alguien necesita ayuda”. **Carmen Montecinos.**

“Todo lo que ocurre en la sociedad se siente dentro de la escuela”. **Emilio Tenti.**

“No hay conocimiento que alcance frente al cambio permanente en el trabajo docente”. **Emilio Tenti.**

“Hay que preguntarse qué puede hacer mejor la escuela que cualquier otra institución social”. **Emilio Tenti.**

“El prestigio docente no se recupera con símbolos; se gana con formación y conocimiento”. **Emilio Tenti.**

“La infancia de hoy no es la de hace 50 años. Necesitamos otra forma de hacer escuela”. **Emilio Tenti.**



2.2 Panel 2:

SALUD Y BIENESTAR DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

Exponen: Rafael Bisquerra Alzina y Helena Águeda Marujo. Modera: Teresa Ramírez Corvera.



Teresa. Estoy súper contenta de conversar con Helena Marujo y Rafael Bisquerra, dos grandes profesionales, líderes en sus respectivas líneas de trabajo. El objetivo es que dialoguemos acerca de la salud y el bienestar en las comunidades educativas. Nos interesa poder recoger sus intereses, sus miradas y también dejar un espacio para preguntas del público.

Helena, cuéntanos ¿cómo ves los temas de salud y bienestar en las comunidades educativas?

Helena. Hace muchos años realicé una investigación en escuelas de Portugal para observar la depresión en niños y adolescentes. Era un estudio longitudinal, bajo una perspectiva sistémica, que duró tres años y del cual participaron 2.500 personas, entre docentes y niños. Cada seis meses se iban recogiendo datos. Una de las cosas que descubrimos es que si un niño que no estaba deprimido ingresaba a una escuela donde la tasa de depresión era alta, luego de seis meses empezaba a deprimirse. Seis meses más



tarde, su ánimo llegaba a la media del humor del sistema. Eso nos mostró cómo una comunidad puede promover determinado tipo de experiencias subjetivas que, sin embargo, acontecen en un contexto relacional. También descubrí que, cuando preguntaba a los profesores cuáles eran los alumnos que podrían estar deprimidos, su respuesta era muy poco sensible al tema. Sí podían identificar a aquellos que tenían problemas de aprendizaje, pero no a los deprimidos.

Estamos hablando de una forma de hacer comunidad, de establecer relaciones que me permitió un entendimiento sistémico acerca de la complejidad de cada una de nuestras escuelas. Cuando empecé a trabajar en el concepto de 'comunidad', comprendí que vivir con otros no es tarea fácil, todo lo contrario, resulta algo bastante complejo, basta observar a nuestras propias familias para darnos cuenta. También comprendí que las comunidades significativas son espacios donde existen frustraciones y heridas relacionales. No es posible participar de una de ellas sin pasar por decepciones, rabias y otras emociones similares, no obstante, también es posible experimentar el bienestar en su contexto.

Esto me llevó a realizar una investigación en el área de la 'felicidad pública', que se asocia un poco más con la idea de bienestar. Desde la etimología latina, felicidad se vincula con conceptos como generosidad, fertilidad, virtuosismo, algo que proviene de lo femenino, de la fe. En este sentido, el concepto difiere de la idea de bienestar propia del mundo anglosajón más ligada al placer. De ahí que pensar en el bienestar y la salud en una comunidad, en particular de la escuela, pasa por la capacidad que tenemos todos de crear felicidad de forma equitativa, es decir, de generar las condiciones para que la totalidad de los miembros de la escuela puedan ser felices. Esto nos lleva a la promoción de un tercer valor propio de la modernidad, muchas veces olvidado: la fraternidad. Es clave entonces, en el marco de las comunidades significativas, la promoción de bienes relacionales que tengan una dimensión afectiva, de autenticidad, profundidad y de confianza mutua, que no puedan ser instrumentalizados por los procesos de los que participamos en conjunto.

Rafael. Cuando hablamos de salud, podemos distinguir entre la salud física y la salud psíquica o mental. En general, cuando pensamos en la primera se nos vienen a la mente las enfermedades, mientras que si nos enfocamos en la segunda son los trastornos emocionales los que primero aparecen, entre ellos problemas de ansiedad, estrés, depresión, burnout e incluso ideación suicida. Sin embargo, si queremos definir qué es la salud mental, la palabra



clave es bienestar: emocional, psicológico y social.

Ya hemos hablado de los altos niveles de ansiedad, estrés, depresión, burnout, etc. que existen en el profesorado. Y a la luz de esta realidad, vale la pena preguntarnos ¿podemos educar desde el malestar? La respuesta es no; solo puede haber una educación de calidad desde el bienestar docente. Ahora bien, este se puede potenciar a través del desarrollo de competencias emocionales, que son el objetivo de la educación emocional. Por ejemplo, la consciencia emocional. Puedo preguntarme cómo me siento a fin de poder regularizarme: ¿por qué me siento así?, ¿cómo me gustaría sentirme?, ¿qué estoy dispuesto a hacer para sentirme como me gustaría? Y si hago esto conmigo, también lo puedo hacer con los demás: ¿cómo se siente esta persona?, ¿cómo creo que le gustaría sentirse?, ¿qué puedo hacer para que se sienta como a él o a ella le gustaría?

Los científicos se dieron cuenta de que el concepto de felicidad quedaba corto y propusieron el de 'bienestar eudemónico', que procede de la eudemonía aristotélica y que incluye el ejercicio de la virtud de las fortalezas humanas y de la prosocialidad como medio para contribuir al bienestar general y, con ello, al propio bienestar. Un paso más allá en esta misma línea está la idea de 'florecer'. Happiness, en inglés, está más cerca del bienestar hedónico, que tiene que ver más con el placer y las alegrías, no del eudemónico, que es el bienestar asociado a la felicidad o a florecer.

Pienso que es importante tener claros todos estos matices porque confundir placer y alegría con felicidad puede ser un grave error. De hecho, las alegrías y los placeres pueden ser proporcionados por las drogas que a la larga son incompatibles con la felicidad. Ahora bien, un error no es un horror, si bien algunos errores pueden ser horrores. Puedo hacer algo y si me equivoco puedo aprender de dicho error; pero otro tipo de acciones, como disfrutar de la conducción temeraria, puede causar graves accidentes. Entonces las consecuencias no son las mismas. Los placeres y las alegrías activan la secreción de dopamina que genera dependencia, lo mismo que el alcohol, el tabaco, las drogas, las pantallas, etc. En tanto que la felicidad provoca la secreción de serotonina que es una experiencia mucho más profunda. Es clave que en educación y educación emocional enseñemos todos estos matices.

Teresa. Con lo que acabas de decir me das justo 'el pase'. Hemos estado hablando de salud y bienestar desde un lugar abstracto, y aquí estamos presentes profesoras, profesores, educadoras, educadores, asistentes de la educación que nos preguntamos a diario ¿cómo construir desde nuestro



espacio comunidades educativas que cultiven la felicidad, el bienestar y la fraternidad?

Helena. La escuela es la geografía por excelencia de la esperanza. Donde habitan al mismo tiempo el pasado, el presente y la capacidad de preparar al futuro. La esperanza es un tema que me toca muchísimo. Participo en un proyecto internacional que se llama 'Hope Barometer' o 'Barómetro de la esperanza', que hace más de 10 años recoge evidencias sobre lo que da esperanza a las personas en el mundo, desde Nigeria, África del sur, Suiza, Portugal, España.

Muchas veces he pensado que la escuela es un espacio que puede crear enfermedades mentales porque la forma cómo evaluamos, como muchas veces enseñamos y aprendemos están destruyendo, de alguna manera, la esencia más importante y vital del proceso educativo y de la función que tiene en sí la escuela. Muchas veces se promueve el bienestar desde el hedonismo, es decir, desde crear las condiciones para que las personas se sientan bien. Y eso es importante porque cuando nos estamos sintiendo bien, cuando vivimos emociones positivas, estamos más abiertos al otro, somos más confiados, tenemos menos conflictos, somos más tolerantes, más prosociales, más creativos frente a problemas que la vida nos pone enfrente y nuestra memoria está más activada. Entonces, no se aprende sin estar en un lugar hedónico; pero como señala Rafael: eso no es suficiente. La forma de crear un modelo que active el bienestar eudemónico, que es también espiritual, se asocia con el propósito de vida, y esa es una forma de protegernos de las enfermedades. Sabemos que las personas que tienen profesiones en áreas que están relacionadas con su propósito de vida, viven más años, tienen más protección con relación a enfermedades del tipo cognitivo-degenerativo.

Hay un segundo tema que tiene a ver con la contribución social, que se asocia a la felicidad eudemónica y pública en el que también coincidimos. La forma de trabajar en las escuelas pasa por crear cada vez más redes internas y externas con la comunidad de la formen parte. Se puede incluir a la señora del café que trabaja frente a la escuela o al enfermero de un centro de salud cercano, todos están convocados a participar a través de metodologías inclusivas y democráticas de modo que en conjunto podamos vernos como humanos y construir un futuro para todos.

Con el gobierno regional de los Azores, Portugal, creamos espacios de encuentro mediante metodologías participativas. Alrededor de una mesa —a veces con comidas y bebidas— se convocaba a personas de dentro y



fuera de la escuela para dialogar profundamente en torno a la construcción de un futuro juntos y dar pie a la transformación social. Entrar en contacto con el territorio, que es lo específico de cada lugar, para buscar soluciones conjuntas a los temas propios de la comunidad, a la vez que se activa el bienestar hedónico, puede cambiar por mucho la realidad de las escuelas. Paralelamente, a través de preguntas apreciativas, preguntas que nos llevan a pensar qué es lo que está funcionando bien y de qué forma podemos contribuir al sistema, podemos ir sintiéndonos cada vez mejor.

Según el modelo del pedagogo portugués, Rui Gracio, la educación implica tres cosas: 1) nuestra capacidad de promover, que significa etimológicamente poner en movimiento, llevar a cabo cosas que hacen y traen sentido; 2) la posibilidad de provocar, que etimológicamente significa darle la voz, crear condiciones para todos, ya que tenemos voz; y 3) la habilidad de emancipar, que significa poner la mano encima del hombro del otro, es decir, crear condiciones para una mayor horizontalidad en las relaciones entre personas. En su conjunto este modelo significa generar las condiciones para caminar juntos y crear una sociedad más feliz.

Rafael. Como ya he dicho, la educación emocional tiene por finalidad promocionar el bienestar. En este sentido, la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar tiene como propuesta desarrollar competencias emocionales, entre estas la consciencia emocional, que significa distinguir entre alegría, placer, bienestar hedónico, bienestar eudemónico, entre miedo y ansiedad o entre arrepentimiento y remordimiento, decepción y frustración. La consciencia emocional es requisito para la regulación emocional, para la autonomía emocional, para las habilidades sociales, entendidas como la capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas. Todo esto es clave para el bienestar, el bienestar compartido, que es el mejor bienestar.

Un papel muy importante lo tiene la búsqueda del sentido de la vida, porque para experimentar alegrías y placeres, que nos vienen dados por los sentidos, no necesitamos dar un sentido a la vida, pero para profundizar en la felicidad, en el florecimiento, en el bienestar eudemónico, buscar un propósito, un sentido, un significado a nuestra vida es algo esencial. Curiosamente, una parte muy importante de los elevados índices de ansiedad, estrés, depresión, ideación suicida y suicidios propiamente tales los experimentan personas que, en un porcentaje muy elevado, no han encontrado un sentido a su vida. Cuando alguien se implica en procesos de voluntariado, de acción y compromiso prosocial, incluso a veces político, en acciones con una ONG, sin esperar nada a cambio, se aproxima a estas experiencias profundas,



lo cual significa que la mejor forma de construir el propio bienestar es contribuyendo al bienestar general.

Dicho de otra forma, la mejor manera de ser felices es a través del amor, entendiendo el amor como un compromiso en la construcción del bienestar de los seres queridos y esto es lo que se propone la educación emocional.

Teresa. ¿Cómo ven ustedes el vínculo entre bienestar, felicidad y participación? Hay algunas miradas que ponen el énfasis en que el bienestar o la felicidad es algo más individual, no obstante, hemos visto que también coexiste una mirada más amplia y profunda de esa felicidad.

Helena. Para mí es clarísimo, porque tal vez el cambio mayor que tenemos que hacer en la forma cómo hoy estamos educando, es transformar el foco. Hemos dado demasiada importancia a los resultados, lo que se asocia con la competitividad, el individualismo, pero lo que necesitamos más en el mundo actual es una educación orientada al bien común. La capacidad de proteger todo lo que es común en el planeta.

Cuando trabajamos para el bien común aparece de nuevo la felicidad pública, porque el sentido de la vida es siempre tener un foco en algo mayor que mis objetivos personales, es un acto de ciudadanía en sí mismo. Aristóteles hablaba de la importancia de que cada uno pueda traer sus fuerzas personales, sus virtudes, para contribuir a lo colectivo. Esa es la forma de ser ciudadanos.

Y la escuela también es un lugar que nos prepara para una vida política, en el sentido de la participación. Todos tenemos responsabilidad en la construcción del futuro. El futuro no es una cosa, no es una ola que nos va a envolver, es algo en que debemos ir trabajando en varias direcciones de una forma que haga sentido. Y para eso tenemos que negociar, encontrar puntos comunes acerca de cómo queremos caminar hacia el futuro. ¿Qué futuro nos hace sentido?

En el proyecto de investigación sobre la esperanza, preguntamos a 10.000 personas por año, en los cuatro continentes cuál era la imagen de futuro que tenían, cómo les gustaría que este fuera; y todos los participantes coincidían en una visión muy clara: queremos vivir vidas felices y saludables; queremos sentir que somos parte de una comunidad; que nos realizamos en nuestro potencial; que podemos tener salud, psicológica, espiritual, emocional, relacional y económica. La visión común es muy clara. Pero cuando preguntamos sobre la probabilidad de caminar en esa dirección, los resultados en países como Portugal, Suiza y otros muestran que el 85



% de los participantes anticipa es que nos dirigimos hacia el peor futuro posible: vamos a tener más guerras, más pandemias, más problemas de enfermedad mental, más exclusión de las minorías, es decir, caminamos hacia un planeta destruido.

Entonces, existe una gran brecha entre lo que soñamos, lo que queremos vivir como colectivo y la realidad a la cual nos enfrentamos. Para mí se resuelve dentro de la escuela con acciones concretas en términos de intervención en nuestros territorios de los cuales todos somos partícipes. Por ejemplo, los alumnos puede ayudar, las personas que tienen mercados, se puede trabajar con el consumo del agua, fomentar liderazgos, etc. Esta interacción permanente es una forma de dialogar con el futuro, es una manera de caminar juntos tomándonos las manos en la dirección que deseamos, y eso es algo que tenemos que construir entre todos hoy.

Rafael. Esta distinción respecto de la felicidad —que implica un compromiso en el sentido de la construcción de un bienestar general— es probablemente la mejor estrategia para construir la propia felicidad. Pero esto hay que aprenderlo, porque amor y felicidad son dos experiencias que se construyen gracias a la educación. Se aprende a amar sintiéndose amado y se construye un concepto de felicidad gracias a la educación que se vive en el entorno familiar, social y educativo. Según cómo sean estos entornos, hay personas que no van a aprender a amar ni van a aprender a ser felices, aunque experimenten alegrías y placeres.

Teresa. **¿Cómo hacemos para conversar el bienestar socioemocional en nuestras comunidades con la alta demanda de responsabilidades que las escuelas deben cumplir? Sumado a las otras responsabilidades en las salas. ¿Cómo abordar el bienestar? Y, por otro lado, ¿cómo fortalecer también el bienestar de los propios docentes y asistentes de la educación?**

Helena. Recientemente, una escuela muy involucrada en el bienestar de docentes y estudiantes, tuvo la idea de contar con recursos psicológicos para que todos aprendieran la ciencia de la felicidad. Esta es muy clara en términos de lo que podemos hacer para proteger nuestro sistema inmunitario, desarrollar la resiliencia y la capacidad de lidiar con las situaciones complejas de la vida; no obstante, los profesores que asisten a estas actividades pueden estar viviendo niveles de burnout o de agotamiento terribles. El lunes pasado, uno de los profesores, estaba conduciendo hacia la escuela y murió de un ataque cardíaco.



Lo que vemos es que el sistema está llevando a cabo estrategias puntuales, pero no ha entrado de lleno en su funcionamiento interno de modo de poder cambiarlo. Es como añadir más cosas a un sistema doliente sin tratarlo. El bienestar no puede ser algo que se añada, tiene que implicar una reforma estructural de lo que significa educar en nuestro momento histórico. Y tiene que ser totalmente inclusivo, sistémico y coherente con las prácticas de liderazgo y de justicia.

En un estudio que hicimos el año pasado en Portugal sobre la felicidad de los agentes en la escuela, el indicador más importante fue sentir que se pertenece a una comunidad que incluye, que respeta y dignifica. También descubrimos que la calidad de la relación era el segundo factor más importante para el bienestar de los profesores.

Termino con otra intervención que hicimos en la escuela con los auxiliares de acción educativa, que son personas no muy valoradas por el sistema, pero que muchas veces los alumnos recurren a ellas cuando están tristes, tienen algún problema o algún conflicto, porque están en los patios en los colegios. Grabamos entrevistas de los estudiantes donde ellos recordaban momentos en que esas estas habían sido importantes para su felicidad y contribuyeron en su bienestar. Luego estas personas pudieron ver esas entrevistas y la mayoría se emocionó mucho.

Rafael. Si he entendido bien, la pregunta es ¿cómo introducir todo esto en un currículo que ya está sobresaturado? Yo podría preguntar ¿cuántos de ustedes serían capaces de calcular el máximo común divisor y el mínimo común múltiplo por el algoritmo de Euclides? En cambio, ¿cuántos tienen contacto con alguna persona que ha experimentado niveles altos de ansiedad en el último año?, ¿cuántos conocen a personas que están consumiendo?, ¿cuántos de ustedes saben de alguien que ha sido víctima de algún tipo de violencia?

Estoy simplemente señalando necesidades sociales que deben ser atendidas. Y la educación debe responder a las necesidades sociales para hacer posible la convivencia, la paz y el bienestar. Hoy gracias a la inteligencia artificial, al chatGPT, cualquier estudiante puede aprender aquello que realmente le importa y le interesa. Por lo tanto, lo que tenemos que activar son emociones epistémicas, que son aquellas que se experimentan en los procesos de adquisición del aprendizaje para que los estudiantes puedan y quieran aprender lo que les interese.



Teresa. Para el cierre propongo subjetivamente una recolección de palabras que hice de la conversación de hoy: pertenencia, propósito, participación, territorio, transformación social, servicio, reconocimiento, construcción colectiva, felicidad, amor, recoger necesidades sociales del momento.

Frases destacadas

“¿Podemos educar desde el malestar? La respuesta es no; solo puede haber una educación de calidad desde el bienestar docente” – Rafael Bisquerra.

“La mejor manera de ser felices es a través del amor, entendido como compromiso en la construcción del bienestar de los seres queridos” – Rafael Bisquerra.

“El indicador más importante del bienestar en las escuelas es sentir que se pertenece a una comunidad que incluye, respeta y dignifica” – Helena Marujo.

“La escuela es la geografía por excelencia de la esperanza. Donde habitan al mismo tiempo el pasado, el presente y la capacidad de preparar al futuro” – Helena Marujo.

“El bienestar no puede ser algo que se añada al sistema educativo, tiene que implicar una reforma estructural de lo que significa educar en nuestro momento histórico” – Helena Marujo.

“La educación debe responder a las necesidades sociales para hacer posible la convivencia, la paz y el bienestar” – Rafael Bisquerra.



2.3 Panel 3:

VINCULACIÓN Y ARTICULACIÓN DE REDES DE APOYO.

Exponen: Juan Casassus, Rocío Espinel Cuba y Pablo González Martínez.

Modera: Ruth Dini Valenzuela (directora de escuela de Arica).



Ruth. Considerando que las redes territoriales facilitan el encuentro entre actores y su mutuo reconocimiento, promoviendo de esta forma la reflexión crítica de la práctica, ¿cómo impacta el trabajo de redes en el bienestar docente y cómo contribuye a la mejora continua y al aprendizaje integral de los estudiantes?

Pablo. Lo primero que habría que señalar es que una red ha de ser concebida como una encrucijada de conversaciones, como el intercambio de diálogos, y para que haya diálogo debe haber reconocimiento del otro. Para concebir, construir, gestionar, desarrollar redes en educación hay que proponerse hacer comunidad al interior de la red. La comunidad posee los recursos, las capacidades, el conocimiento y los saberes para resolver los problemas que tiene. El enfoque comunitario precisamente nos invita a abordar la gestión de las redes desde esa perspectiva, como también desde la colaboración. A propósito de la pedagogía: el principio y el fin último de la conversación es esencialmente pedagógico.



Para abordar ese diálogo debemos reconocer que en la comunidad están además los resortes para resolver nuestros problemas. Tenemos que ponernos de acuerdo respecto de un universo conceptual común y la colaboración no puede ser vista como sinónimo de cooperación.

Existen tres condiciones para la colaboración: 1) me hago responsable del trabajo que me corresponde, pero además me hago responsable —a propósito de lo ético— del efecto, del impacto que esa porción de mi responsabilidad tiene a nivel colectivo; 2) me comprometo con el proceso. No solo hago mi porción de la tarea, sino que también contribuyó con el conjunto para que el proceso camine en la dirección que todas y todos definimos al inicio; y 3) me comprometo con los resultados globales del proceso. La colaboración, el trabajo colaborativo, incluso el aprendizaje colaborativo conlleva estas tres dimensiones que son fundamentales.

Rocío. Hablar de una red de bienestar y dar respuesta a esta primera pregunta, me lleva a pensar que, para iniciar una red de apoyo, debemos trabajar en un diagnóstico inicial. Yo vengo de la experiencia de una red de apoyo que en la Universidad Católica denominamos 'red de bienestar', en la que confluyen 16 unidades académicas para las más de 48 especialidades a nivel de carreras. Empezamos primero a trabajar en lo que queríamos denominar red de bienestar, conceptualizar y evaluar lo que implicaba este tema para una universidad en el ámbito de la educación superior, porque los docentes necesitamos redes de apoyo. No podemos trabajar de manera aislada. En mi propia escuela puede formar una red de bienestar para mejorar hábitos saludables o fomentar el deporte, porque nos hemos puesto a pensar en conjunto que queremos fortalecer algo que nos está haciendo falta. Formamos una red también con padres de familia. ¿Y por qué no? Sería maravilloso establecer una red de apoyo con padres de familia y traerlos a la escuela para que hagan algunas tareas; y así, de repente, esta escuela se empezaría a mirar desde el bienestar.

En la Universidad Católica estamos caminando hacia eso, hacia una historia personal de bienestar, tanto a nivel docente como de los propios estudiantes, para así generar evidencias que nos demuestran que el bienestar está presente. Una escuela que empieza a pensar en positivo es una escuela resiliente.

Ruth. En ese mismo contexto, ¿cómo fortalecemos las competencias emocionales en los estudiantes y docentes en favor de esa mirada integral?

Juan. Bueno, desde el punto de vista de la educación formal, hay que considerar que el tema de la educación integral es algo cualitativo, no algo



cuantitativo. Es de carácter sistémico, y el hecho que se vaya integrando implica tener una visión holística de aquello de lo que estamos hablando.

Hay dos formas de aprendizaje emocional. Uno es implícito y el otro es explícito. Explícito quiere decir que se relaciona con las dimensiones neurológicas de las emociones, pero el aprendizaje fundamental es implícito, o sea, se da desde que somos bebés, desde la etapa que es completamente preverbal a partir de la cual vamos construyendo y aprendiendo las emociones. Por ello, en la escuela todos llevamos nuestro propio mundo emocional, que es diferente en cada individuo, pues cada uno de nosotros lo va construyendo a lo largo de la vida.

Las emociones son cognitivas. Son el primer acercamiento cognitivo al mundo que tenemos. Entonces, ¿cómo hacer de esto una parte integral? Lo fundamental en el proceso es la capacidad de relación emocional entre las personas. ¿Cuál es la posibilidad de que eso ocurra? Para que se dé es necesario que nos sintamos seguros y podamos expresarnos frente a otro, el reconocernos mutuamente está a la base del vínculo relacional.

Ruth. En la complejidad del sistema escolar actual y en medio de una reforma educativa en Chile, ¿cómo se articula el desarrollo de habilidades tecnológicas, que sí nos permiten estar conectados y cada día se ven como una práctica más empoderada, con la formación de habilidades que potencien las emociones en la interacción docente-estudiantes?

Juan. En Australia, la Cámara de Diputados dio un paso fundamental para poder avanzar en los temas relativos al bienestar, al prohibir las redes sociales para los menores de 16 años, por todas las consecuencias que ello tiene, entre ellas la desmaterialización de las relaciones. En la actualidad, todo pasa en un mundo imaginario virtual, pero lo emocional tiene que ver con el cuerpo, con lo material. Entonces, el proceso docente-alumno pasa por lo que nosotros llamamos conexión.

Hay que tratar de distinguir permanentemente lo que uno siente —en un mundo donde estamos dejando de sentir— de lo que uno piensa —estamos pensando cada vez más. Entonces es clave que el alumno o la alumna sienta que está siendo vista, escuchada, contenida, sostenida, sin juicio, sin crítica, por ser él o ella quien es.

La palabra coraje viene de cor, corazón. Hablar desde el corazón. Tener la posibilidad de conectar con uno mismo para expresarse. Cuando una persona es reconocida por lo que es, sin juicio, sin crítica, tiene un piso de seguridad



que le permite hablar en el mundo y al hacerlo también se va constituyendo. Cuando hablamos también nos exploramos a nosotros mismos y es esta posibilidad la que permite el desarrollo y la capacidad de conexión. Pero, atención, para los docentes es una responsabilidad fundamental estar conscientes y tener la capacidad de conexión, y eso es algo que se practica.

Rocío. Juan nos ha retado con esta información. ¿Cómo quitamos la tecnología si la tecnología es parte de nuestras vidas? Es una pregunta que creo que nos hacemos cuando estamos en el aula.

En Perú, muchos centros educativos han optado por tener un cuarto completo con cajitas donde los niños y los jóvenes dejan su celular. Durante el recreo hay largas filas donde todos van a pedir el celular, luego empiezan las clases y los niños vuelven a dejarlo, pero se van molestos a clases. Es decir, no hemos logrado nada.

El desafío es asociar las habilidades tecnológicas en nuestros estudiantes con la idea de tomar decisiones y desarrollar el pensamiento crítico; si no se logran relacionar estas dimensiones, no podremos vencer a la tecnología.

Entonces, haría énfasis en tomar consciencia de que la tecnología está y nos va a acompañar, que es parte de nuestra vida hoy; pero tenemos que formar conciencias distintas, que incluyen el pensamiento crítico. Debemos tener la posibilidad de mirarnos entre docentes y a nuestros estudiantes, no es posible que en una reunión docente estemos todos con el celular.

Pablo. Primero, es una pregunta que las y los profesores debemos proponernos responder colectivamente en un proceso de diálogo, pero a partir de comprendernos como sujetos profesionales, generadores de conocimiento pedagógico, y no como meros receptáculos de la política pública o de fórmulas aparentemente innovadoras que han prosperado en otros lugares y que se traen acá para resolver el problema pedagógico que tenemos.

La innovación no es sinónimo de importación de recetas. La innovación es el resultado de un proceso de reflexión, de experimentación y de diálogo; pero lo que ha pasado en Chile, y no necesariamente debido a la política pública, sino por su implementación, es que hemos fragmentado estos conceptos y los hemos puesto en compartimentos distintos.

Y a propósito de escucharnos, de reconocernos, de vernos, Pablo Freire, en la carta número 7 de las cartas a quien pretende enseñar, dice: "para que la profesora enseñe al estudiante a escucharla, ella debe escuchar al estudiante".



Así como yo me reconozco como sujeto profesional, reconozco en esa persona, que tiene otra edad, que tiene otra estatura, que tiene otra fisonomía, a una persona. Y las personas somos sujetos plenos de derechos. Por tanto, a propósito de esta conversación, la clave de la pregunta tiene que ver con la interacción estudiante-docente. Por eso, cuando discutimos de pedagogía en profundidad, nos adentramos en esta relación, ¿cómo interactúo yo, profesor, con las y los estudiantes con los que me relaciono? Y esa interacción tiene que ver con lo dialógico y con lo auténticamente transformativo y pedagógico.

Ruth. Teniendo presente la función de los líderes de los establecimientos educacionales y entendiendo la escuela, jardín o liceo como un espacio relacional, ¿cuál o cuáles son las habilidades básicas que deberíamos fortalecer pensando en un futuro ciudadano responsable de la construcción de una sociedad con justicia social y redes robustas basadas en la confianza?

Rocío. La primera habilidad que debería tener un líder de un centro educativo o un líder educativo es tener conciencia de sus emociones. Si parte de ello, parte de la idea de que es un ser humano que está llevando adelante una institución educativa y empieza a mirar a los demás de otra manera y puede ver a su personal docente desde la perspectiva del bienestar.

Cuando Goldman hablaba de la inteligencia emocional, y si bien en un principio tomó solamente a las organizaciones no educativas, mencionaba las cualidades que debía tener el personal que se desempeñaba en un contexto organizacional, entre ellas la consciencia emocional y la regulación emocional que resultaban factores claves para favorecer el trabajo dentro de organizaciones no educativas. Esto resulta totalmente válido también para la educación.

¿Es fácil regularse emocionalmente? Antes se debe pasar por un proceso de formación, que nos lleve a tener mejores relaciones personales y a mirar a los otros de otra perspectiva. A veces sabemos el significado y predicamos el eslogan de que hay que ser asertivos, proactivos para ser empáticos, pero otra cosa es la práctica. En ella, se evidencia lo complejo que es.

Y eso te hace voltear hacia tu escuela y decir: ¿qué necesitamos trabajar que acompañe a lo cognitivo?, ¿cómo nos tenemos que empezar a mirar?, ¿cómo las reacciones de un padre de familia no me deben llevar a reaccionar de la misma manera, sino a regularme y a pensar en otras cosas más allá de lo que el padre de familia me está diciendo?, ¿o a mirar a un niño que parece tener ira, cuando en realidad solo está enfadado?



En algunas escuelas se dedican a trabajar las emociones con toda la comunidad educativa y ello genera emociones positivas. Eso es fundamental para construir justicia social, para fortalecer la idea de la confianza y crear redes robustas. Porque finalmente hablamos de articulación, de vinculación, y creo entonces que podemos partir de la idea de ser más conscientes de lo que somos cada uno de nosotros para poder ir mejorando a nivel de nuestro propio espacio.

Hoy llevan ventaja muchas organizaciones empresariales que descubrieron que propiciar el bienestar y un mejor clima laboral las beneficiaba. Y nosotros, la verdad, nos quedamos un poco rezagados y no lo hemos hecho al interior de las escuelas.

Pablo. Con la red de experimentación pedagógica, que hemos creado con dos escuelas y dos liceos públicos de la comuna de Quinta Normal, donde también participan el Departamento de Educación de la Corporación de Quinta Normal, el Departamento Provincial Poniente y Saberes Docentes de la Universidad de Chile, tenemos un enfoque, a propósito de la confianza, comunitario.

El principio que funda la red es concebir que quienes participamos en ella somos sujetos profesionales, generadores de saberes y de conocimientos, y que nos animamos a dialogar, a encontrarnos y a buscar soluciones al problema pedagógico que nos aqueja en lo cotidiano desde una perspectiva experimental. ¿Por qué esto tiene que ver con la pregunta? Porque para reconocernos, sentarnos en una mesa y dialogar pedagógicamente, tenemos que construir a partir de la confianza.

Reivindicamos lo pedagógico para la profesión docente. ¿Y por qué? Porque hasta ahora, desde nuestra comprensión, el diálogo implica confrontar esta perspectiva con otras perspectivas, ojalá, en la búsqueda incesante de la verdad, porque decimos que en nuestra perspectiva, nos decimos la verdad. También nos bajamos de esa posición, renunciamos a esa posición que muchas veces ocupó la universidad, y lo que queremos es construir un camino que nos permita nuevamente nutrir de densidad y de profundidad a lo pedagógico. La escuela normal de preceptoras número uno de la calle Compañía enseñaba botánica teniendo un jardín botánico.

Juan. La autoridad, en realidad, no depende del puesto, sino de la persona. Se constituye por la persona y no por el puesto. Entonces, lo que tiene que hacer un líder es tomar contacto con sus emociones. Estamos siempre en un estado de ánimo, estamos siempre en una emoción. Cuando permanecemos



en el pensamiento, nos salimos de lo que está vivo. Entonces, si es que uno quiere conectarse con otra persona, como líder, tiene que ser consciente de lo que le está pasando y adivinar lo que probablemente le está ocurriendo a la otra persona.

Entonces, hay ejercicios que se pueden ir realizando. Por ejemplo, podemos pedir que las personas que trabajan en una escuela se pregunten, ¿están satisfechas mis necesidades en esta escuela? Si la respuesta es sí, entonces, seguimos. Si la respuesta es no, entonces, cómo sabemos que la no satisfacción de algunas necesidades, la descompensación, genera emociones. La pregunta siguiente sería, ¿qué siento?, ¿qué siento cuando esto ocurre? Tercera pregunta que se pueden hacer es ¿qué estoy percibiendo en esta escuela que hace que mis necesidades no estén satisfechas? Acordemos que la percepción tiene que ver con las expectativas de cada uno, hay una suerte de predicción que tiene que ver con esta relación interesante que se da entre el sujeto y el contexto. Entonces, ¿qué estoy percibiendo? Y uno dice, no me gusta lo que pasa, la luz en la sala de reuniones, en fin, lo que sea. Y como cuarta pregunta, ¿qué me gustaría ver? Todo esto es participativo. La participación es la práctica de la democracia participativa, es la práctica de poder comprometerse con lo que está ocurriendo, ¿qué es lo que me gustaría? Entonces, a modo de punto final, puedo hacer una petición, pero una petición concreta, una acción, decir: oye, préstame tu lápiz.

Esto es importante para los directivos. Los directivos cuando hablan con un subalterno tienen que saber que el subalterno probablemente va a tener miedo. Hay una desproporción en la relación. Y cuando hay una pequeña desproporción, por chiquitita que sea, y esto está súper estudiado, da miedo. Y cuando uno tiene miedo se pone en la defensiva y esconde cosas. Entonces, este tema de la horizontalidad es clave, a la larga somos con todas nuestras imperfecciones. Gracias a Dios que somos imperfectos. Nada más terrible que una persona perfecta. No somos máquinas. Entonces, hay que tener mucho cuidado en no hablar de forma agresiva. De poder evitar que a la otra persona le dé miedo, porque eso surge muy rápidamente.

Ruth. Pablo, puedes mencionar dos factores claves que permitirían la construcción de la colaboración de una red de docentes o una red de colaboración docente.

Pablo. El protagonismo efectivo, auténtico, sea de las y los profesores que van a ser convocados a la red. Mucho se habla del protagonismo, pero me parece que ya es tiempo de asistir a un momento en que las palabras de manera auténtica se puedan materializar en lo que hacemos.



El segundo factor, es precisamente esta relación paritaria, esta horizontalidad, este diálogo. La subordinación implica monólogo, contempla el receptáculo y el emisor. Significa que hay un reconocimiento del otro en una condición inferior.

Entonces, yo creo que los dos factores fundamentales son estos. Si vamos a conformar una red pedagógica, de búsqueda o de lo que ustedes quieran definir, debemos pensar primero en estas dos dimensiones.

Y lo último, hay un concepto que nosotros trabajamos mucho más allá de lo pedagógico, que tiene que ver —a propósito de coherencia— con la ‘coherencia sistémica’. Y para que una red pueda desplegarse en un territorio determinado, tiene que haber necesariamente como condición ineludible coherencia en el sistema educativo. ¿Por qué la red, esta red, ha dado luces a muy poco andar? Porque hemos instalado esta noción de coherencia sistémica.

Esto ocurre todos los días cuando alguno de los niveles se resiste a la implementación de una iniciativa, indudablemente dicha iniciativa empieza a perder efecto, consistencia, robustez. Entonces me parece que reunirnos en un territorio educativo, empezar a pensar en clave de territorio educativo y no desde la unidad, no desde el fragmento que a mí me corresponde del sistema, significa precisamente abandonar las matrices anteriores que están asociadas a la competencia, a pegarle al otro para seguir avanzando, y construir desde esta otra lógica, desde este otro paradigma del que hablaba ayer en la tarde en un panel y que tiene que ver con la colaboración como una forma de asumir que la realidad es más compleja de lo que pensábamos que era. Me parece que ahí están los factores fundamentales.

Ruth. ¿Qué condiciones deben existir para que la democracia participativa se instale en la cultura escolar?

Juan. Yo creo que hay que tomarse muy en serio lo que está pasando en el mundo, tomar en serio los condicionantes de los que hablábamos ayer, esto del régimen climático y las posibilidades de extinción y el predominio de la inteligencia artificial autónoma. Tomarse en serio esto y pensar que nuestra única defensa frente a eso es humanizar. Reconocer al otro, reconocerse como ser social, como ser material, tenemos cuerpo y somos fundamentalmente emocionales.



Ruth. ¿Las redes tienen que ser formadas por contexto y necesidades similares?

Rocío. Sí, sin duda, porque tienen que mirar a un contexto educativo. Para la formación de una red debe haber un diagnóstico inicial, pienso que ese es el camino que hay que seguir, para que desde ahí, en conjunto con este grupo de docentes comprometidos, o con la comunidad educativa comprometida, poder hacer alianzas estratégicas y acuerdos de colaboración. Esto implica mirarse para tener algo en común y, reitero, me parece fundamental elaborar un plan de acción. Eso es lo que hay que llevar a cabo en una red porque si no haces un plan de acción, todo puede quedar en muy buenas intenciones, pero no se logra nada. Una red de apoyo, además, se tiene que fortalecer en la capacitación.

Yo no quería dejar de mirar también nuestros contextos educativos. Contextos de inseguridad ciudadana, además, donde la pospandemia nos ha llevado a muchos problemas de salud mental, que parten también del propio docente, pero muchos los padecen nuestros niños y nuestros jóvenes.

Ayer Rafael nos hablaba de esta idea y de todos los problemas que hay hoy respecto a la ideación suicida. Son cosas que no podemos dejar de lado, aunque nos cueste trabajo. A veces es más fácil cerrar los ojos y no pensar en el tema, pero es algo que afecta mucho a los adolescentes de hoy y también aparece en la educación superior. Y ocurre porque nos falta fortalecer competencias emocionales. Sin duda yo creo que eso es lo que está ausente. El salir mal en un examen no es el fin del mundo. Y hoy tenemos muchos jóvenes que piensan eso, entonces algo nos está faltando. Quizás tenemos que volver a mirar todo lo que vivimos en la pandemia, aunque no nos guste. La pandemia nos sacudió, nos hizo observarnos de una manera distinta, tuvimos que visibilizar nuestros miedos interiores. Y creo que eso es algo que nos debe servir para salir adelante como sociedad, para mirar algo que a mí me parece fundamental: nuevas políticas de salud, probablemente las necesitamos, pero también nos hace mirarnos como seres humanos.



Frases destacadas

“Una red ha de ser concebida como una encrucijada de conversaciones” – Pablo González.

“La comunidad posee los recursos, las capacidades, el conocimiento y los saberes para resolver los problemas que tiene” – Pablo González.

“La innovación no es sinónimo de importación de recetas, es el resultado de reflexión, experimentación y diálogo” – Pablo González.

“Coherencia sistémica es condición ineludible para que una red pueda desplegarse en un territorio educativo” – Pablo González.

“Estamos siempre en una emoción; si permanecemos sólo en el pensamiento, nos salimos de lo que está vivo.” – Juan Casassus.

“Una escuela que empieza a pensar en positivo es una escuela resiliente” – Rocío Espinel.

“El bienestar no puede ser algo que se añade al sistema educativo; debe implicar una transformación estructural.” – Rocío Espinel.

“La primera habilidad de un líder educativo es la consciencia de sus emociones.” – Rocío Espinel.

“Nuestra única defensa frente a la inteligencia artificial y el colapso climático es humanizar.” – Juan Casassus.

“Tenemos que pensar en clave de territorio educativo y no desde la fragmentación del sistema” – Pablo González.



2.4 Panel 4:

POLÍTICAS Y DESAFÍOS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE CON FOCO EN EL BIENESTAR DOCENTE.

Exponen: Rodrigo Fuentealba Jara, José Francisco Pérez Quintero, Erika Castillo Barrientos y Francisco Gárate Vergara. Modera: Fabian Valdebenito González.



Fabián. Les damos la bienvenida a este panel. ¿Cuántos de ustedes han sido alumnos en práctica en algún momento? Sobre esta experiencia vamos a hablar hoy, poniendo foco en la trayectoria y en los desafíos que existen desde la formación inicial docente.

Quizás hay un círculo de responsabilidades que no está del todo claro, ¿quién es responsable de qué? Al establecimiento llega el alumno en práctica y no siempre sabe cómo trabajar o, peor aún, dura un día en la práctica profesional y se va. Invitamos a los panelistas a aproximarse a estos desafíos.

Francisco. Cuando nos plantearon el tema del bienestar docente asociado a la política, la primera pregunta que me hago es qué tan dispuestos estamos a hablar y hacernos cargo de la complejidad que significa el bienestar docente en la formación inicial docente. Porque cuando uno lee los documentos internacionales, y me voy a referir a solamente tres documentos: 1) al que



desarrolló el Grupo de Alto Nivel de Desarrollo Profesional Docente de la ONU en 2024, donde se plantearon ciertos desafíos en torno al bienestar docente, además de visibilizar lo que estaba emergiendo a nivel mundial y en la sociedad chilena y, por lo tanto, también en las políticas. 2) La agenda de transformación educativa que sostiene la OEI respecto de cómo se van tensando los nuevos paradigmas o enfoques en torno a la educación; y cómo desde nuestro quehacer docente construimos dichos enfoques o el cambio de paradigma que es tan necesario a la luz de los que está emergiendo dentro de nuestras aulas de clase; y también cómo estos elementos de la política, estas grandes discusiones teóricas llegan a beneficiar el aula de clase y a nuestros estudiantes. 3) Y, no menos importante, la evaluación a través del informe del PNUD con respecto a la Ley n.º 20.903, que incluye recomendaciones a la política pública.

Cuando analizamos estos documentos y hacemos el cruce vemos que las condiciones laborales relativas a la estabilidad, la carga laboral, la justicia salarial y los recursos son aspectos muy importantes.

Si ponemos atención a las condiciones laborales, efectivamente Chile tiene indicadores sumamente positivos en comparación con el resto de Latinoamérica. Ya lo planteó el ministro en la inauguración de este encuentro, dijo que el profesorado también está presente dentro de esas políticas y es parte de un sistema complejo que ha sido capaz de sostener distintos elementos en nuestro estado docente.

El desarrollo profesional muestra ciertas tendencias: cómo construimos desde la formación inicial, cómo nos hacemos cargo y cómo somos responsables de esa formación inicial tan imperante y necesaria. Un elemento importante tiene que ver con el reconocimiento y la valoración del profesorado, lo cual se relaciona con la atracción hacia las pedagogías y la retención de los estudiantes, además de fomentar un desarrollo profesional; y, por cierto, algo siempre demandado: la autonomía profesional, hoy asociada a la autonomía pedagógica.

Otro tema es la salud física y mental, ¿cómo los profesores y sus formadores cuentan con apoyo psicológico frente a lo que está ocurriendo? ¿Existen espacios de colaboración y cuidados para la comunidad universitaria, para la comunidad educativa y para la comunidad local del territorio? Utilizar las redes de apoyo, programas de bienestar físico, la ergonomía, y asociarlas a nuestra práctica y no solamente en casos puntuales, sino en todo lo referente a nuestra corporalidad y movimiento.



Finalmente, es esencial el clima laboral y la convivencia escolar para construir relaciones positivas, así como también lo son la prevención, la asociación, la resolución de conflictos y un trabajo colaborativo.

Erika. Quisiera tratar de explicar cómo entender el concepto de bienestar docente desde la propia trayectoria, la cual se relaciona con distintos espacios como la política pública, la educación escolar, la educación universitaria, la gestión y calidad. Cruzando todos esos elementos, ¿qué pasa?, ¿cuánto contribuye el bienestar a la percepción de profesionalización?, ¿cuánto más profesionales nos sentimos cuando entendemos que nos movemos en un espacio y nos sentimos en bienestar? Al hacer ese análisis, diría que, por un lado, el bienestar y la profesionalización son dos cosas que van de la mano. Cuando un docente, en su ejercicio profesional, es considerado, toma decisiones y tiene espacio para argumentar las razones de sus decisiones, siente bienestar. También, ¿de qué manera este proceso de experimentar el bienestar va de la mano con un mayor respeto al quehacer y a la profesión de parte de los otros? De hecho, el trabajo mancomunado mejora el estatus de la profesión docente.

Un profesional de la docencia debería tener una autopercepción de mayor bienestar cuando siente que está en un ambiente y en un espacio en el que se promueve su propio desarrollo profesional, que contribuye al bienestar y a la mejora de la institución en su conjunto, razón por la cual su quehacer es imprescindible para que ese entorno funcione de mejor manera. Otro elemento importante se refiere a la comunidad o a la comprensión de los valores que están en la base del proyecto institucional en el que el docente se integra, porque en la medida en que se comparte la dimensión valórica y el lugar que ocupa esa institución respecto de su comunidad, todo el proceso de bienestar empieza a circular de una forma más bien virtuosa.

Tenemos más herramientas que antes, fundamentalmente, en el ámbito de la formación inicial, entre ellas: criterios de convivencia, género, diversidad e inclusión, que se instalan para su gestión articulada y transversal dentro de todo el quehacer de la institución. Ello afecta a los formadores de formadores y a la pedagogía en sí, pero también a la docencia en el conjunto de todas las profesiones.

María Beatriz. Primero quiero comentarles que recientemente he estado investigando en torno a las políticas de formación docente y la atracción hacia las pedagogías, porque sabemos que hay un importante déficit de docentes proyectado a nivel país, sobre todo en algunas regiones específicas y en algunas especializaciones. Sabemos que, en el corto plazo, no tendremos



la capacidad de formar un número suficiente de profesionales. Y lo que ha sido interesante en las conversaciones que hemos tenido con las personas que trabajan en esa instancia y con los estudiantes es que el problema de la atracción a la pedagogía no puede solucionarse solamente con programas específicos, sino con una mirada sistémica que entiende que la profesión docente tiene que ser interesante y la formación docente debe ser desafiante. El ejercicio docente tiene que ser atrayente para que los profesores vean espacios de autorrealización en él y esto es un componente esencial del bienestar.

Tenemos que entender que la docencia requiere un proceso de aprendizaje continuo, que no empieza el primer día de ejercicio como profesor, ni tampoco cuando los estudiantes inician su formación inicial. Este proceso comienza en los programas de atracción a la pedagogía, en la mirada de un aprendizaje continuo que nos anime a replantearnos qué espacios le estamos dando a los profesores para entender este proceso formativo. De hecho, el informe del PNUD dice que el foco —tanto en la formación docente como en su ejercicio— ha estado puesto más en el control que en la formación.

La UNESCO señala, en relación con el aprendizaje continuo, que es necesario entender que deben existir espacios de colaboración, de agencia docente para que los profesores investiguen acerca de su propia práctica. Esto se empieza a introducir gradualmente en la formación de profesores, en las experiencias prácticas, en las experiencias dentro de la universidad y en los programas de atracción a la pedagogía.

Aquellos programas de atracción que son más exitosos porque consiguen que más estudiantes de cuarto medio empiecen a pensar en la pedagogía y elijan entrar a dichas carreras son aquellos donde estos han podido percibir una visión más compleja de lo que significa ser docente, y que esta profesión no es solamente dar una clase, implica también reflexionar acerca de su práctica, colaborar con otros, estar atento al bienestar de sus propios estudiantes y preocuparse de las relaciones que se generan dentro de la sala de clases.

José Francisco. Como responsable de gestionar una escuela de pedagogía que tiene a su haber cinco carreras de pedagogía de pregrado y dos programas de segunda titulación, una de nuestras experiencias con mayor sentido relativas a este tema guarda relación con algo que iniciamos en 2022, en un trabajo conjunto con el CPEIP, específicamente con el área de formación inicial. Dicha iniciativa consistía en trabajar en la apropiación de los estándares, no obstante, durante el desarrollo de unas jornadas



surgieron temáticas asociadas derechamente con la salud mental y el bienestar socioemocional de nuestros estudiantes. Una realidad que, como académicos, nos llevó a pensar qué estábamos haciendo realmente por ello, pues estas demandas también eran temáticas socialmente relevantes como la formación ciudadana, la salud mental, las habilidades socioemocionales y las habilidades para la vida.

Con más de 120 estudiantes en ese momento, no supimos cómo responder a lo que estaba sucediendo en nuestras prácticas. A partir de esa experiencia, se tomaron decisiones en función de qué hacer, puesto que uno de los grandes ejes que debemos cuidar, resguardar y potenciar tiene que ver esencialmente con la formación práctica. ¿Cómo esto puede permitirnos articular la formación inicial con las trayectorias educativas e ir incorporando todos los elementos en la inducción, la mentoría y lo que establece la política? Finalmente, todo este trabajo se cristalizó en un rediseño del modelo de formación práctica que, además, recoge todas estas experiencias e incorpora necesidades sentidas de los estudiantes en cuanto a no solo poner dentro de la estructura curricular un curso sobre convivencia o sobre salud mental, sino que trabajar estas temáticas de manera transversal y de forma muy clara desde nuestro modelo educativo.

Si nosotros decimos ser defensores de los derechos humanos y de la justicia social, es porque estamos convencidos de un modelo crítico transformador, ¿por qué entonces no estamos pensando en un currículo transversalizado para todas las carreras de pedagogía?, ¿por qué no pasar de las solo cuatro cátedras de facultad que dan conocimiento pedagógico compartido y poder pensar, por ejemplo, en talleres comunes de reflexión acerca de la práctica? Eso ha sido un trabajo arduo, pero bien gratificante en relación con los productos que han emergido desde allí y que, sin embargo, nos dejan muchísimos desafíos todavía por delante. Sobre todo, en cuanto al criterio de convivencia, equidad desde lo institucional, pero también en cómo lograr la articulación desde lo que está planteando lo institucional para brindar apoyo y bienestar a los estudiantes con mayor cantidad de licencias médicas producto de lo que está ocurriendo o lo que están viviendo dentro de sus propias prácticas. Cómo, como escuela de pedagogía, podemos generar algunas modificaciones al reglamento de práctica, a la política de seguimiento, a la bidireccionalidad, y hacer también un seguimiento de nuestros egresados y titulados como una suerte de acompañamiento posterior en los primeros años de inserción en el sistema escolar.



Rodrigo. Ustedes saben que en los Servicios Locales hay un Consejo Local, donde participan representantes de los distintos cuerpos, colegiados, estudiantes, asistentes, directivos y profesores. En una reunión, una estudiante de tercer año medio de un establecimiento municipal de Cerro Navia me dijo: ¡decano! ¿Usted sabe que hay escasez de profesores en Chile?, ¿usted sabe que el próximo año no vamos a tener seis profesores en nuestro establecimiento?, ¿qué están haciendo las universidades para que eso no se siga repitiendo en todos los colegios?

Quiero partir con ello porque cuando hablamos de bienestar, se habla de un proceso que se produce y se vive en comunidad. El tema para nosotros es, ¿cómo construimos esa comunidad?, ¿quiénes son los actores que configuran esa comunidad? Pareciera ser que, por un lado, está la comunidad universitaria y, por otro, la comunidad escolar, pero no se generan espacios de diálogo, de interacción entre ambas.

¿Cuál es el puente? Para nosotros la formación práctica, como se ha señalado, pero no cualquier formación práctica. En ese sentido, en la Universidad Autónoma hemos venido desarrollando una experiencia desde el año 2021, vinculada con cómo cambiamos el diálogo entre la escuela y la universidad. Y desde esa perspectiva, ¿cuál es el sentido de propósito que nos vincula?, ¿cómo lo articulamos?, ¿cómo lo hacemos realidad?

Tom Russell habla de tres niveles de autoridad. La autoridad de la posición, la autoridad de la razón y la autoridad de la experiencia. Particularmente, este último es el menos observado, el menos trabajado y el más importante. ¿Con quién dialoga el estudiante en práctica?, ¿quién genera condiciones para que ese diálogo sea posible? Es aquel profesor o profesora que, con un sentido de propósito compartido, puede generar condiciones de transformación. Eso nos permite entender el trayecto de la formación inicial, el egreso, la formación en servicio como un sentido de trayectoria que da cuenta de cómo podemos conversar en conjunto.

Por otro lado, esto implica cambiar la forma cómo nos relacionamos, y diría que hay tres componentes que han resultado clave: 1) una comprensión distinta de lo pedagógico; creo que hemos instrumentalizado demasiado lo pedagógico, olvidándonos del objetivo original que tiene la formación, en este sentido, nos hemos olvidado de dar voz a los actores que participan de este trayecto; 2) en algunas oportunidades nos hemos olvidado también de generar escucha activa y 3) del papel que juega el futuro profesor o profesora en la tríada entre el profesor guía de la institución escolar y el profesor que forma desde la universidad. En Talca, por ejemplo, con el Departamento de



Educación Municipal hemos configurado una serie de redes disciplinares donde estamos trabajando en conjunto con profesores de la institución escolar destacados en su evaluación, profesores supervisores de prácticas y estudiantes que elaboran las pautas de qué es lo que se va a observar en conjunto.

Fabián. En ese sentido, ¿se le está pidiendo un milagro a las universidades con respecto a todas estas temáticas que consideramos relevantes, pero que muchas veces quizás nos distancian de esa formación práctica de la que ustedes hablaban hace un momento? Y, en ese sentido, ¿es representativa el aula universitaria del aula escolar? Porque hay muchos factores que intervienen, cierto, los cambios generacionales, el territorio, los sellos propios de cada institución.

Erika. Claro que hay diferencias muy grandes, fundamentalmente, porque el aula universitaria que forma profesores contiene los prestigios y los estatutos profesionales se representan dentro de la universidad. El aula universitaria tiene siempre una autoexigencia mayor, porque, a diferencia de todas las otras profesiones, se forma en modelamiento. O sea, todo el quehacer significa lo que esta otra persona podrá hacer, por eso es mucho más compleja y meta recursiva, y por eso nos hace tanto sentido toda la problematización de la reflexión docente, el aprendizaje sobre las prácticas, porque viene desde ese lugar.

Además, ¿cómo se siente la pertenencia y el bienestar si nuestros líderes actúan en esa misma medida para permitir o no el desarrollo profesional? Eso es determinante. Si es que existe trabajo de pares, confianza con los padres, el ambiente en el que este profesor se desarrolla, claramente, es muy distinto.

Ahora, ¿cómo la práctica es un buen vínculo para ambos entornos? El vínculo con el entorno es una responsabilidad no solo exigible para la formación pedagógica, está siendo cada vez más exigible para todas las profesiones. Porque, en realidad, ¿cuánto impacta el quehacer de una institución en su entorno en distintos tipos de indicadores, y ¿cuánto impacta también socialmente a ese entorno? Nos preocupamos de cómo es la dimensión práctica en los procesos de calidad. No por una cosa antojadiza, sino porque es una dimensión que se ha relevado ya por 25 años, pero que desde el punto de vista de la ley tienen dos características: prácticas progresivas y prácticas continuas.



Entonces, igualmente asignaría un valor a la experiencia entendida, como solemos entenderla los profesores, porque de cada una se reflexiona y se aprende.

María Beatriz. La práctica durante la formación de profesores es el espacio por excelencia donde eso sucede o se intenciona en mayor medida. Ahí también existen grandes desafíos cuando uno piensa en el bienestar docente.

Las prácticas para los estudiantes de pedagogía son claves, porque son momentos de reelaboración de identidad profesional, de poner en duda la autoeficacia o lo que se creía saber hasta que se llega al colegio. Las prácticas permiten el crecimiento profesional y el cambio en las concepciones de los profesores. También es un proceso altamente sensible donde las relaciones resultan un elemento central.

Hay muchas cosas que se pueden intencionar desde la formación de profesores, desde asegurar que tanto el profesor guía como el mentor ofrezcan retroalimentación positiva, como que los estudiantes también se sientan bienvenidos en la escuela, que se conciben parte de ella, que la vean como una instancia de crecimiento. En ese sentido, el apoyo es clave para el bienestar docente.

Por otro lado, creo que es importante revisar las demandas que tienen los estudiantes de pedagogía en esos espacios, como la gran desconexión entre los dos espacios, las tareas contradictorias entre lo que pide la universidad y lo que solicita la escuela, y las expectativas que tienen de ellos en la escuela versus las que tienen en la universidad. Es un espacio a veces difícil de navegar para los estudiantes, que se vive con alto estrés y con dificultad para balancear.

También es importante mirar cómo lo estamos incorporando dentro del currículo, entendiendo que es un espacio donde los estudiantes de pedagogía tienen distintas responsabilidades y diferentes roles. Por último, pensar cómo desde la formación docente proveemos espacios donde cultivamos un propósito que va más allá de un interés particular sino algo más amplio para los estudiantes de pedagogía. Ese es un elemento clave, un factor protector del bienestar docente.

Hemos visto en nuestra investigación sobre las motivaciones para entrar a la carrera de pedagogía que lo que más inspira a los estudiantes es influir en las generaciones futuras, trabajar con niños, poder contribuir a la sociedad. Eso aparece muy frecuentemente y estas motivaciones son muy altruistas. También muestran interés por la pedagogía en sí y por la asignatura específica.



La pregunta es cómo en la formación de profesores vamos cultivando esos propósitos y vamos dándoles el espacio para que no pasen a ser algo secundario. Cómo conectamos con esos propósitos más amplios que también contribuyen al bienestar docente.

Rodrigo. ¿Es vínculo o es colaboración junto con el entorno? Hay un sutil matiz de significado entre ambos conceptos y esto lleva a las universidades a pensar ¿quiénes son los actores que participan de la formación?, ¿quién forma? Y desde esa perspectiva, la configuración de profesionalidad no es algo que se obtenga al interior de la sala de clases universitaria, sino que se juega particularmente en el seno del quehacer docente, en la acción cotidiana que es trabajada colaborativamente, analizada, sistematizada y transferida con otros en ese espacio. Ese otro puede ser a través de un profesor guía o un profesor supervisor. Desde esa lógica, entendemos que la forma de establecer estas confianzas relacionales y los espacios de colaboración, que la misma Agencia de Calidad refiere como componentes asociados a la satisfacción laboral, configuran bienestar.

José Francisco. ¿Se les está pidiendo milagros a las universidades? ¡No! Aquí hay dos cosas que hay que analizar. Una tiene que ver con los llamados a generar las condiciones, la otra con reconocer cómo lo estamos haciendo a partir de esa experiencia, desde ese ejercicio de poder experimentar, y cómo entendemos, por ejemplo, el trabajo colaborativo; cómo entender que el desarrollo es un proceso y no el planeamiento de eventos o acciones aisladas, como ocurre particularmente para responder a los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica, por ejemplo. Entonces, esos son cuestionamientos al interior de la escuela porque efectivamente hay que generar condiciones mínimas para poder responder a las demandas de todo lo que está pasando específicamente dentro de la formación inicial. Eso pasa por no generar acciones aisladas.

No debería cada carrera estar haciendo algo distinto cuando el propósito es el mismo. Cuando tendríamos que estar trabajando articuladamente en un programa integral para atender este tipo de necesidades o para responder a la salud mental o al bienestar docente.

Nos estamos quizás limitando a entregar productos para responder solo a la política pública y no haciéndonos cargo al interior de las escuelas de pedagogía de acciones bien concretas y potentes.

Francisco. Es cierto que, cuando vemos la política pública, está el Plan Nacional Docente que busca generar condiciones en el bienestar docente,



desde la atracción a la pedagogía. En una investigación les preguntamos a estudiantes de educación media y decían que sus padres no los dejaban estudiar pedagogía porque hay un problema de valoración, pero quienes menos recomendaban estudiar pedagogía eran los mismos profesores.

¿Cuándo tiene que ver también con ese elemento de problematización de nuestro bienestar, de cómo lo asociamos en las aulas? Cuando pensamos en lo que se parece el aula de clases al aula universitaria, nos damos cuenta de que los académicos no tenemos bienestar laboral o de condiciones. Y lo digo en función de un estudio que hizo la Universidad Alberto Hurtado, junto con la OEI, que tenía que ver con cuáles eran las condiciones de los formadores de formadores, que en definitiva no tienen bienestar, seguridad laboral, proyección en los claustros académicos, la capacidad de poder intervenir e innovar en sus programas, en sus planes de estudio, asociando esa poca flexibilidad con cómo se ve la carrera, sin dejar de lado este elemento importante de la fe pública de la universidad, que es la construcción de su sello.

Es ver la práctica como una práctica reflexiva, pero también transformadora, que no sea unidireccional, y bidireccional, sino que hablamos de esta tríada compuesta por los mentores, los profesores guías de la universidad y los estudiantes de pedagogía. No se trata de poner una asignatura que se llame 'bienestar docente', sino de cómo este está inserto en el desarrollo pedagógico y disciplinar. Por lo tanto, el bienestar si no está en el ejercicio de nuestra labor como formadores de formadores, y no está en la fe del ejercicio de las universidades, se va olvidando y, finalmente, quien se hace cargo es quien está mucho más implicado, con mayor carga horaria y mayor compromiso.

Fabián. Considerando los elevados índices de ansiedad, estrés, depresión y burnout entre el profesorado, ¿qué se hace para prevenir a través de la educación emocional, tanto en la formación inicial como continua? ¿Qué se debería hacer?

Erika. Cuando nosotros observamos las primeras cosas que se pueden hacer con respecto a la reflexión sobre la práctica y el aprendizaje, podemos estar de acuerdo en que todo este proceso, que nos hace más profesionales, es una forma de abordar la contingencia que existe siempre en una situación educativa. Toda situación educativa es impredecible, está marcada por la incertidumbre. Y creemos, en muchas oportunidades, que con una buena planificación, con todo el diseño curricular vamos a resguardar que aquello no ocurra y nos damos cuenta de que, finalmente, los hechos superan siempre cualquier preparación que hayamos hecho.



Entonces, de alguna manera, hay situaciones de nuestro quehacer profesional frente a las cuales debemos hacernos conscientes y aprender de ellas. Una es la incertidumbre y la capacidad de actuar frente a esa incertidumbre. La ansiedad, que nos juega pésimas pasadas, es pretender que nuestros estudiantes, independientemente de la edad, incluso en las aulas universitarias, sepan y piensen con la misma profundidad, conocimiento e información que tenemos nosotros con toda nuestra experiencia sobre el cuerpo, porque la profesión docente tiene una cuestión de base que es ética.

Entonces, hay una conformación de este 'yo' que se construye en experiencias que se escalan, este 'yo' que se vincula y las experiencias de aprendizaje radicales que uno puede tener con un estudiante y cómo las resuelves. Como cuando tú interactúas con muchos de ellos repetidamente, lo que te pasa es que vas generando patrones, pero con todos estos elementos, ¿cómo mantienes viva, digamos, la noción fundamental de que eres un agente de cambio? Creo que ese es el desafío más grande.

María Beatriz. ¿Qué espacios estamos ofreciendo en la formación para que los estudiantes de pedagogía aprendan a trabajar con la incertidumbre? Me preguntaría qué condiciones o facilitadores estamos ofreciendo desde las políticas para que puedan aprender eso durante su formación. ¿En qué sentido? La formación de profesores, al igual que el ejercicio de la docencia, tiene grandes niveles de control. Estaba leyendo unos estudios internacionales donde comparaban el bienestar docente de estudiantes de pedagogía de Australia y de Inglaterra, y lo que mostraron es que en aquellos donde los sistemas de control externo sobre la profesión docente eran más fuertes y más intrusivos, los niveles de bienestar eran mucho menores.

Esto no quiere decir que haya que descartar los sistemas de rendición de cuenta dentro de la profesión. Sin embargo, es interesante ver, por ejemplo, que en Chile la formación de profesores, a diferencia de otras profesiones, tiene definidos no sólo estándares desde el inicio, sino que también es la única carrera en Chile que tiene determinada por ley una prueba obligatoria en el primer año y otra en el penúltimo año de la formación.

En ese sentido, replantearse cómo entendemos la profesión: ¿es una trayectoria formativa de aprendizaje continuo o quizás una trayectoria de regulación o de control, que empieza cuando estoy en primer año de pedagogía y continúa durante toda la vida? En Chile tenemos una combinación de apoyos a los elementos formativos y sistemas de control, no obstante, en el informe de PNUD la evaluación del sistema de desarrollo profesional docente arrojó que, al combinarse estas dos lógicas, lo que predomina es la sensación de



control, tanto en los estudiantes de pedagogía, los docentes en ejercicio como en los formadores de profesores acerca de su propio trabajo.

Rodrigo. El tema es cómo formamos para la toma de decisiones en un contexto altamente incierto que tiene que vincularse cotidianamente con posibilidades que poseen múltiples de respuestas. Y, en ese espacio, la dimensión disposicional, y voy a quedarme con la definición de Humberto Maturana de emoción que es la coordinación de coordinaciones consensuales que nos permiten encontrarnos en un determinado punto, se relaciona con cómo generamos conversaciones entre los distintos actores. Eso no se aprende en un curso, sino mediante el modelaje, a través de la experiencia cotidiana.

Francisco. Tenemos un problema sobre cómo trabajamos colaborativamente. Cómo generamos y coordinamos los ramos facultativos o pedagógicos al interior de nuestras comunidades universitarias. Cómo creamos de alguna manera que ese aprender en la comunidad educativa se vaya relacionando efectivamente con el ejercicio profesional docente en los colegios. Porque nadie aprendió a trabajar colaborativamente. A nadie se le enseñó a trabajar en co-docencia, esto es algo que hemos adquirido con la experiencia.

También está el tema de la formación de los mentores, de los tutores, que tiene que ver con esta nueva forma de ver y entender la educación. Cómo desplegamos una responsabilidad compartida en función del significado de ser efectivamente un agente de transformación o un agente de cambio para una sociedad mejor. Es un elemento que no tiene que pesar en los hombros, sino que debemos hacernos parte y colectivizar esa discusión porque pertenecemos a la sociedad. Y somos un agente de transformación relevante para que exista justicia social y para que haya efectivamente respeto hacia los derechos humanos. Si tomamos ese rol transformador, hagámonos cargo también de la formación inicial y continua para que exista una trayectoria que permita entender que hay momentos para tomar efectivamente esos elementos de transformación.

José Francisco. Yo solo añadiría que, en relación con todas estas dificultades que hemos podido identificar, es necesario abordar —porque ya lo estamos viendo en los ambientes universitarios— los riesgos suicidas, la ansiedad, el estrés, etc. Frente a este problema es necesario que podamos identificar cuáles son esos rasgos o esas competencias que es fundamental potenciar, por ejemplo, hay que tomar algunos elementos que son centrales bienestar docente y trabajar con ellos, por ejemplo, la consciencia de sí mismo.



Frases destacadas

“El bienestar docente comienza con hacernos cargo de su complejidad en la formación inicial”. **Francisco Gárate.**

“El bienestar no es un curso más: debe estar inserto en el desarrollo pedagógico y disciplinar”. **Francisco Gárate.**

“La reflexión sobre la práctica es una forma de abordar la contingencia educativa”. **Erika Castillo.**

“El aula universitaria forma en modelamiento: todo lo que se hace allí impacta en lo que el futuro docente hará”. **Erika Castillo.**

“El bienestar docente nace del propósito: influir, contribuir, enseñar con sentido”. **María Beatriz Fernández.**

Las prácticas son espacios de reelaboración de identidad profesional, altamente sensibles”. **María Beatriz Fernández.**

“Hay que cultivar el propósito docente y no dejar que se vuelva algo secundario”. **María Beatriz Fernández.**

“El currículo debe permitir trabajar el bienestar, la convivencia y la equidad de manera integral”. **José Francisco Pérez.**

“Acompañar a los egresados tras su inserción en el sistema escolar también es responsabilidad de las escuelas de pedagogía”. **José Francisco Pérez.**

“El bienestar se vive en comunidad; la pregunta es cómo construir esa comunidad”. **Rodrigo Fuentealba.**

“No basta con el vínculo universidad-escuela; se necesita colaboración con propósito compartido”. **Rodrigo Fuentealba.**

“Las redes colaborativas permiten configurar bienestar desde el ejercicio docente real”. **Rodrigo Fuentealba.**

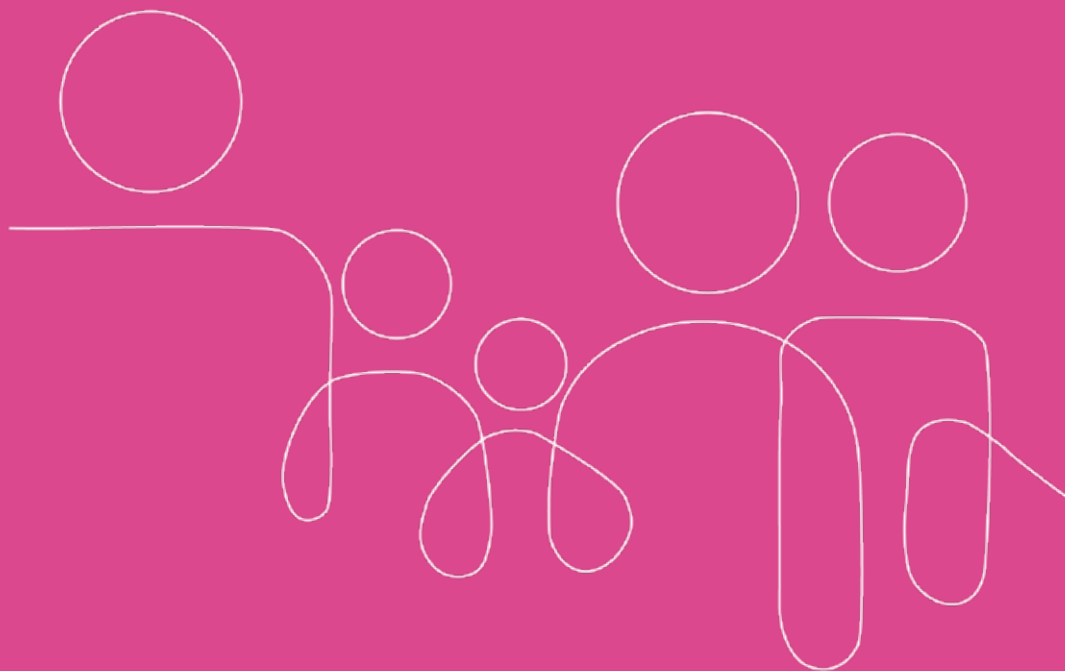
III. Talleres

Este capítulo reúne una sistematización de los talleres desarrollados en el congreso, algunas de ellas elaboradas por los propios organizadores y otras por equipos del CPEIP. Los talleres constituyeron espacios de aprendizaje activo, experimentación y encuentro profesional, con un enfoque práctico y participativo orientado a fortalecer el bienestar, la creatividad y la colaboración en las comunidades educativas, promoviendo estrategias aplicables tanto en el aula como en la vida institucional.

Las propuestas combinaban reflexión, diálogo y acción, orientadas a generar experiencias formativas que unieran el desarrollo emocional con la innovación pedagógica. En conjunto, mostraron que el bienestar docente se construye también desde la práctica, la colaboración y la creación de entornos educativos saludables.

El taller “Bienestar docente: herramientas para el autocuidado”, impartido por Melanie Taylor Charme de Vive Ubuntu, entregó herramientas concretas para gestionar el estrés y fomentar la autoconciencia emocional, promoviendo un equilibrio saludable entre la vida personal y profesional. A través de actividades reflexivas y de intercambio, las y los participantes exploraron prácticas sostenibles de bienestar integral, destacando la importancia del autocuidado como base para una enseñanza más consciente y empática.

El taller “Escritura reflexiva y creativa para el bienestar”, dirigido por Alejandra Andueza Correa, Soledad Concha Bañados y Jaime Balladares, propuso la escritura como medio de expresión y autoconocimiento. Mediante ejercicios de escritura libre y microcuentos, los docentes pudieron reconectar con las emociones positivas asociadas a su labor, fortalecer la autoeficacia y redescubrir el sentido de su práctica pedagógica.



La especialista Rocío Espinel Cuba condujo el taller “Bienestar docente: un viaje hacia la felicidad”, centrado en la educación emocional y el cultivo de una mentalidad positiva. A través de dinámicas vivenciales y espacios de diálogo, las y los participantes reflexionaron sobre sus emociones, aprendieron estrategias de regulación y redescubrieron la motivación para enseñar, reconociendo la importancia del bienestar como eje del desarrollo profesional.

El Centro Nansen, representado por Wendy Chadwick, desarrolló el taller “Introducción al Diálogo”, orientado a fortalecer las habilidades de escucha activa y la creación de confianza como herramientas para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. Las y los participantes practican la escucha atenta y reflexionaron sobre el papel del lenguaje en la construcción de vínculos significativos dentro de las comunidades educativas.

El taller “Jugar, cuidar, enseñar: El poder del juego en el bienestar docente”, facilitado por Daniel Barra del Observatorio del Juego, ofreció una experiencia lúdica y reflexiva para explorar el potencial del juego como recurso pedagógico y emocional. A través de dinámicas grupales, se promovió la empatía, la cooperación y la regulación emocional, destacando el valor del juego como vía para fortalecer el bienestar docente y el aprendizaje colaborativo.

El taller “Dar vuelta a la sala de clases: Una experiencia con el Laboratorio de Aprendizaje”, coordinado por Carmen Garrido Fonseca de la Universidad Andrés Bello, propuso una experiencia pedagógica basada en el arte, la creatividad y la experimentación. Mediante montajes y exploraciones colectivas, los docentes repensar la clase como un espacio vivo y compartido, donde la curiosidad, la reflexión y la estética se integran como motores del aprendizaje.

Desde una mirada preventiva, Macarena Ruiz y Patricia Lallana, de la Fundación Conexiones Inclusivas para el Mundo Actual (Kuwala), presentaron el taller “El valor y la fuerza de la prevención en convivencia educativa”, que ofreció estrategias para integrar la convivencia y la salud mental en el currículo escolar. Con recursos gamificados y simulaciones, se promovió la prevención de la violencia, el fortalecimiento de la empatía y la formación de comunidades educativas más colaborativas.

El ciclo culminó con el taller “Resolución de problemas y desarrollo emocional para construir experiencias con uso de robots pedagógicos”, dirigido por Marjorie Samuel Sánchez y Karla Segura de la Universidad Autónoma. En él, se exploró la robótica educativa como herramienta para integrar la tecnología, el pensamiento computacional y la educación emocional, destacando su potencial para promover la creatividad, la resiliencia y el aprendizaje activo.





3.1 Taller Bienestar docente: herramientas para el autocuidado

Institución: VIVE UBUNTU

Responsable: Melanie Taylor Charme

El taller estuvo orientado a entregar a los y las docentes herramientas prácticas para gestionar el estrés y fortalecer su bienestar personal y socioemocional, reconociendo la importancia de mantener un equilibrio saludable entre la vida profesional y personal en el contexto educativo actual.

La propuesta se centró en cuatro objetivos: identificar las causas y efectos del estrés; fomentar el autoconocimiento para potenciar el bienestar físico, emocional y mental; proporcionar técnicas efectivas de gestión del estrés; y generar un espacio de intercambio de experiencias y prácticas de autocuidado.



Estuvo dirigido a directivos, educadores diferenciales y docentes de todos los niveles y asignaturas. El taller combinó reflexión, diálogo e implementación de estrategias concretas, permitiendo a los participantes explorar prácticas nutritivas y sostenibles para su bienestar integral.

Al finalizar, los asistentes valoraron el aprendizaje de recursos que no solo favorecen su crecimiento personal y profesional, sino que también repercuten positivamente en la calidad de la enseñanza y en el bienestar de sus estudiantes.





3.2 Taller Escritura reflexiva y creativa para el bienestar

Responsables:

Alejandra Andueza Correa/ Consultora Esfera

Soledad Concha Bañados/ Pontificia Universidad Católica de Chile

Jaime Balladares/ Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ante la necesidad de fortalecer el bienestar docente, resulta fundamental desarrollar estrategias que permitan a profesores y profesoras reconectar con el valor y el sentido de sus actividades cotidianas, explorando y encauzando emociones positivas que reafirmen su compromiso, motivación y sensación de logro en la escuela. Con este propósito, se diseñó e implementó un taller de escritura creativa y reflexiva como estrategia innovadora, que emplea la escritura como instrumento de bienestar, en sintonía con la propuesta de escritura expresiva de Pennebaker.



Este taller se organizó en tres momentos. El primero consistió en una experiencia de escritura libre en la que los y las participantes plasmaron por escrito reflexiones e ideas a partir de reactivos como: "Mi trabajo tiene valor porque..."; "Lo que me comprometo con la sala de clases es..."; "Las cosas que le dan sentido a mi trabajo docente son...", entre otros. Esta actividad buscaba abrir un espacio de reflexión en torno a ideas, emociones y experiencias positivas vinculadas con la labor docente y el sentido de pertenencia a la escuela. Tras un tiempo de escritura, los participantes compartieron sus textos y se generó una reflexión tanto sobre los contenidos como sobre la escritura libre en sí misma, como medio para expresar las emociones de los docentes y, eventualmente, de los estudiantes.



El segundo momento correspondió a una experiencia de escritura creativa titulada "Un recuerdo memorable". Los y las participantes debían redactar un microcuento para narrar una experiencia de enseñanza positiva y significativa. Para ello, se comenzó con una lluvia de ideas destinada a activar múltiples recuerdos felices relativos a su labor docente. Luego, cada participante eligió uno de ellos para transformarlo en un microcuento. Este proceso de escritura fue acompañado por una guía de generación de ideas que orientaba a describir quiénes estaban en el recuerdo, dónde ocurría, qué sucedió,



por qué era importante, qué percepciones sensoriales lo acompañaban y qué estado de ánimo predominaba en la vivencia.

Tras la actividad preparatoria, las y los participantes escribieron su recuerdo en forma de microcuento, que luego compartieron voluntariamente con el grupo. A partir de las experiencias relatadas, los talleristas guiaron una reflexión orientada a vincularlas con las emociones evocadas y con factores clave de la práctica docente, como el compromiso, las relaciones interpersonales, la motivación y la sensación de logro. Desde la perspectiva del determinismo recíproco de Bandura, este proceso resulta fundamental: cuando los docentes se perciben a sí mismos como más competentes y capaces, tienden a desplegar un repertorio más amplio de estrategias pedagógicas, lo que a su vez favorece mejores resultados de aprendizaje en sus estudiantes. De este modo, la actividad no solo buscaba promover el bienestar emocional, sino que también fortalecer la auto percepción de la eficacia docente, generando un círculo virtuoso entre emociones positivas, prácticas pedagógicas y logros educativos.

Por último, en el tercer momento se realizó una reflexión pedagógica en la que las y los participantes analizaron las experiencias de escritura reflexiva y creativa vividas, considerando sus objetivos y procedimientos. Esta instancia estuvo orientada a descubrir cómo la actividad podría adaptarse e implementarse en la clase de Lenguaje, con el fin de apoyar tanto la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como el bienestar y el sentido de pertenencia de las y los estudiantes a la escuela.

Finalmente, al ser consultados por su experiencia en el taller, los y las asistentes destacaron el valor de traer a la conciencia vivencias satisfactorias de la docencia que, en general, permanecen en el olvido salvo que exista un espacio especialmente diseñado para evocarlas. En otras palabras, la experiencia fue altamente valorada por su impacto emocional, al permitir revivir recuerdos positivos y compartirlos en un entorno seguro. Además, la experiencia abrió posibilidades pedagógicas para incorporar la escritura creativa en el aula como herramienta para fortalecer el sentido de pertenencia a la escuela y la expresión personal de ideas y emociones.



3.3 Taller Bienestar docente: un viaje hacia la felicidad

Responsable: Rocío Espinel Cuba.

El taller tuvo como propósito explorar algunas claves para alcanzar el bienestar en la vida docente. Con este fin, se plantearon actividades prácticas desde el enfoque de la educación emocional, haciendo énfasis en cómo cultivar una mentalidad positiva, gestionar el estrés, la gratitud y favorecer relaciones.

Los destinatarios fueron principalmente docentes de aula, directivos de escuelas, autoridades académicas y estudiantes en formación. En total participaron aproximadamente 20 personas.

Sus principales objetivos fueron conocer la importancia del bienestar y la felicidad en la docencia, fomentar la autoconciencia emocional y promover la gratitud, la positividad y la motivación para enseñar.

La metodología de trabajo se centró en una aproximación integral y participativa, que combina reflexión personal, discusión grupal y aprendizaje experiencial. A través de una serie de actividades interactivas, lúdicas y dinámicas, los participantes exploraron y desarrollaron habilidades y estrategias para fomentar su bienestar, autoconciencia emocional, gratitud, positividad y motivación para enseñar. La metodología se enfocó en crear un ambiente seguro, respetuoso y colaborativo, que les permitió intercambiar experiencias, aprender de los demás y tomar conciencia de la importancia del cuidado personal y de una vida saludable como base de la práctica docente.

Los asistentes destacaron la experiencia y la describieron como:

- a. Una instancia enriquecedora, transformadora y vivencial que les permitió conectar con sus emociones.
 - b. Reconocimiento y aceptación de sus propias emociones.
- Comprensión de cómo estas influyen en su enseñanza y en las relaciones con los estudiantes.
 - Conexión emocional con otros docentes que comparten experiencias y desafíos similares.
 - Desarrollo de un sentido de comunidad y apoyo mutuo.
 - Reflexión acerca de sus propias prácticas y creencias como docente.



- Desarrollo de una mayor autoconciencia en torno a sus fortalezas y potenciales de mejora.
- Aprendizaje de herramientas y estrategias prácticas para manejar el estrés, mejorar la motivación, fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y abordar los desafíos del aula.
- Motivación para enseñar, renovarse y conectar con sus estudiantes.
- Desarrollo de una nueva perspectiva acerca de su rol y el impacto que este tiene en la vida de sus estudiantes.
- Compromiso para implementar cambios en su práctica docente y mejorar su bienestar emocional.

En resumen, el taller fue una instancia para conectar con sus emociones, desarrollar una mayor autoconciencia, aprender herramientas prácticas y renovar su motivación para enseñar.



3.4 Taller Introducción al Diálogo

Institución: NANSEN

Responsable: Wendy Chadwick

El Centro Nansen es una institución noruega que, desde hace 29 años, ha trabajado en distintos lugares del mundo —desde Noruega y Polonia, hasta los Balcanes, Afganistán, Irak, Colombia, entre otros— mediante la facilitación, transformación de conflictos y capacitación para el diálogo.

En Chile, desde julio de 2019, el Centro Nansen ha desarrollado capacitaciones gratuitas, charlas y encuentros de diálogo, alcanzando a miles de personas de diversos ámbitos: sociedad civil, academia, empresariado, mundo estudiantil, poderes del Estado, organismos independientes, entre otros.

La visión del centro es la de un mundo en el que las personas puedan reencontrarse, superar antiguas divisiones, generar confianza mediante la escucha y abrir caminos para la transformación pacífica de conflictos.

El taller realizado en el “Segundo Congreso Internacional de Buenas Prácticas con foco en el Bienestar Docente” tuvo como propósito entregar herramientas y habilidades básicas para fomentar el diálogo, enfatizando la importancia de la escucha activa y la creación de espacios que promuevan la comprensión mutua entre docentes.

La experiencia se estructuró en diferentes actividades. Tras una bienvenida inicial, se realizó una introducción conceptual al diálogo, centrada en las condiciones necesarias para generar confianza y seguridad. Posteriormente, en un círculo de escucha y silencio, los participantes practican la escucha atenta, reflexionando sobre cómo el lenguaje puede acercar o distanciar en la interacción.

Otra actividad clave consistió en el uso de filtros para ordenar y comprender historias, lo que permitió a los asistentes reconocer la importancia de la escucha activa como herramienta para dar sentido a distintas experiencias. Finalmente, se llevó a cabo una reflexión conjunta, en la que los participantes compartieron aprendizajes y valoraron la posibilidad de aplicar estas prácticas en su vida profesional y personal.



3.5 Taller Jugar, cuidar, enseñar: El poder del juego en el bienestar docente

Institución: Observatorio del Juego.

Responsable: Daniel Barra.

El bienestar docente es un factor clave en la calidad de la educación y en el desarrollo de comunidades escolares saludables. En este contexto, el taller “Jugar, cuidar, enseñar: El poder del juego en el bienestar docente” ofreció un espacio de reflexión y experiencia lúdica dirigido a profesores de aula, directivos, académicos y funcionarios ministeriales. Organizado por el Observatorio del Juego —institución dedicada a la investigación y promoción del juego como herramienta pedagógica y de bienestar— y conducido por el especialista Daniel Barria Cornejo, este taller tuvo como objetivo fomentar el autocuidado y el cuidado colectivo en entornos educativos mediante el uso del juego como herramienta pedagógica y de bienestar.



Con una duración de una hora y treinta minutos, el taller estuvo diseñado para acoger a 40 participantes en un espacio propicio para la interacción grupal. Su desarrollo se organizó en tres fases fundamentales. La primera, ‘Introducción y contexto’, tuvo como propósito presentar el potencial del juego en el aprendizaje y el bienestar docente. Esta etapa incluyó una bienvenida y la presentación del Observatorio del Juego, destacando su labor en la promoción de este como un recurso fundamental en la educación. Posteriormente, se llevó a cabo una charla interactiva basada en investigaciones recientes sobre regulación emocional, fortalecimiento de relaciones y reducción del estrés. Finalmente, se incentivó la participación de los asistentes mediante preguntas que los invitaban a compartir sus experiencias con el juego en la docencia.



La segunda fase, ‘Experiencia lúdica: prueba de juegos de mesa’, ofreció a los asistentes la oportunidad de vivenciar el impacto positivo de los juegos de mesa en la regulación emocional y el trabajo colaborativo. Para ello, se presentó una selección de juegos diseñados para fomentar el autocuidado, la empatía y la comunicación. Los participantes se organizaron en pequeños grupos y fueron acompañados por facilitadores del Observatorio del Juego, quienes guiaron la dinámica y resolvieron dudas. Durante treinta minutos, exploraron estas estrategias lúdicas y



reflexionaron sobre cómo integrarlas en sus prácticas pedagógicas.

Finalmente, la fase 'Reflexión guiada y cierre' tuvo como propósito consolidar los aprendizajes y vincular las dinámicas de juego con el autocuidado docente.

Mediante una reflexión grupal guiada, los asistentes compartieron sus sensaciones y analizaron el impacto del juego en su bienestar. Además, se recogieron ideas para aplicar estas estrategias en el contexto escolar y se entregó material complementario con recursos adicionales proporcionados por el Observatorio del Juego.

Para llevar a cabo el taller se habilitó un espacio con mesas y sillas organizadas en grupos de seis personas, lo que facilitó una interacción fluida. Este taller constituyó una valiosa oportunidad para fortalecer el bienestar docente a través del juego, promoviendo entornos educativos más saludables y colaborativos, en sintonía con la misión del Observatorio del Juego de impulsar este como herramienta de transformación educativa.



3.6 Taller Dar vuelta a la sala de clases: Una experiencia con el Laboratorio de Aprendizaje.

*Institución: Escuela de Educación. Universidad Andrés Bello
Responsable: Carmen Garrido Fonseca*

El Laboratorio de Aprendizaje es un espacio que articula arte y pedagogía. Su trayectoria comenzó en 2015, en la Universidad Andrés Bello, con el propósito de replantear la formación de profesores e instalar nuevas formas de hacer pedagogía.

Actualmente está desarrollando cuatro proyectos que consisten en la implementación de laboratorios de experimentación pedagógica, donde se realiza además acompañamiento a establecimientos escolares vulnerables y se trabaja con profesores de todos los niveles escolares. En dichos proyectos se enseña y se aprende a pensar inventando.

Al taller asistieron 25 personas entre profesoras y profesores de aula, directivos de establecimientos escolares y académicos. Su objetivo era propiciar una experiencia colectiva, mediante montajes con objetos y con una gramática espacial que construye escenas, invitando a explorar otros modos de relación pedagógica, en las cuales esté presente el arte, la curiosidad, la sorpresa, la reflexión y ese goce de aprender compartiendo, indagando y vinculando.

Las preguntas activadoras se orientaron a reflexionar sobre la propia disposición: ¿Cómo estoy disponible? ¿Cómo preparo un espacio, un material o una señal que me permite encontrarme con el otro para aprender juntos, incorporando el arte, la pregunta y la curiosidad? ¿Cómo puedo crear formas pedagógicas respetuosas de las diferencias?

El taller se concibió como un espacio en movimiento que, al igual que una escena de película, integra objetos, iluminación, música, diálogos y emociones, invitando a pensar la clase de una manera no lineal, donde todos y todas tienen algo que aportar y decir. Fue un espacio de arte y pedagogía, es decir, de formas de pensar y crear que posibilitan conexiones nuevas, incómodas, rupturistas y no convencionales sobre la realidad y que, al detenerse en ellas, nos convocan a conocer aquello que no conocemos, nos presentan lenguajes, movimientos, teatralizaciones nuevas y nos obligan a remirar, a reconectar con





nosotros mismos y con la realidad. De este modo, el taller muestra que la clase se puede convertir en un lugar de goce por aprender, de indagación, reflexión y de convivencia compartida.

Fotos

<https://drive.google.com/drive/folders/1bnhsxKtUaCm-gXEixfL6dfevCOxdKmYb?usp=sharing>



3.7 Taller El valor y la fuerza de la prevención en convivencia educativa

Institución: Fundación Conexiones Inclusivas para el Mundo Actual (Kuwala).

Responsables: Macarena Ruiz y Patricia Lallana.

La Fundación Conexiones Inclusivas para el Mundo Actual tiene como misión transformar la educación en un camino pleno de bienestar, innovación y creatividad, para que todos los niños, niñas, adolescentes y sus familias puedan convivir en el siglo XXI con resiliencia educativa, empatía y generosidad. Soñamos con un mundo más amoroso, justo e inclusivo, donde la educación sea la clave para impulsar y potenciar la genialidad de cada persona a través del aprendizaje en espacios afectivos y creativos.

Para lograr esta misión, estamos desarrollando “Escuelas que cambian la vida”, un innovador programa cuyo propósito es fortalecer el bienestar, la salud mental y la calidad de vida de cada institución educativa mediante las siguientes modalidades: ‘Competencias directivas para crisis’; ‘Convivencia educativa’; ‘Apoyo psicoeducativo para las familias’; e ‘Intervención en crisis’.

En el congreso internacional organizado por el CPEIP, presentamos esta iniciativa en su modalidad de ‘Convivencia educativa’, cuyo objetivo es aumentar la motivación de los estudiantes, prevenir factores que afecten su salud mental y fortalecer el apoyo familiar para alcanzar aprendizajes de calidad.

Este taller entregó herramientas concretas para integrar la convivencia educativa en el aula y en los patios, promoviendo aprendizajes socioecológicos que previenen la violencia escolar y abordan el bienestar emocional.

Las y los participantes conocieron estrategias innovadoras y recursos gamificados que permiten aplicar la convivencia en las asignaturas, especialmente en las asignaturas de Orientación y Consejo de Curso, de forma dinámica, curricular y conectada con la vida real de los estudiantes.





El objetivo de este taller fue entregar a docentes, orientadores y familias herramientas didácticas y estrategias pedagógicas para integrar la convivencia educativa en el currículo escolar y fortalecer la prevención de problemas de salud mental en este ámbito.

Los contenidos abordados fueron los siguientes:

- Implementación curricular de la convivencia educativa: estrategias para integrar la convivencia y el bienestar socioemocional en las asignaturas de Orientación y Consejo de Curso, en coherencia con las bases curriculares y en respuesta a los desafíos actuales del entorno escolar.
- Recursos didácticos gamificados: uso de herramientas gamificadas para incrementar la participación, motivación y aprendizaje significativo de los estudiantes, haciendo las clases más dinámicas y atractivas.
- Presentación del valor de la formación psicoeducativa para familias: desarrollo de competencias parentales positivas que fortalezcan el apoyo emocional, la motivación y la resiliencia educativa en los estudiantes, promoviendo un entorno familiar colaborativo.

Este taller empleó una metodología basada en juegos de simulación que les permitió a los asistentes enfrentar y resolver situaciones reales del contexto escolar, tanto en el aula como en el patio de recreo. A través de esta dinámica, se buscó generar un aprendizaje vivencial en torno a la convivencia educativa, además de promover la innovación en las prácticas de aula y fortalecer la prevención en el ámbito de la salud mental de los estudiantes.



3.8 Taller Resolución de problemas y desarrollo emocional para construir experiencias con uso de robots pedagógicos.

Institución: Universidad Autónoma

Responsable: Marjorie Samuel Sánchez y Karla Segura

Los desafíos actuales de la humanidad requieren de sujetos creativos y competentes, no solo en lo técnico, sino también en el ámbito de las competencias emocionales, para abordar problemas sistémicos complejos. En este contexto, las demandas tecnológicas de la sociedad actual han impulsado cambios en las políticas públicas de diversos países. La integración de la robótica en el área matemática se observa como una herramienta que permite facilitar logros de aprendizajes en los estudiantes, estimulando la resolución de problemas y los procesos cognitivos, y aunado a ello, habilidades interpersonales como la empatía, la comunicación efectiva y la gestión emocional. Trabajar en equipo a través de proyectos robóticos fomenta el desarrollo de un lenguaje computacional y de programación, al tiempo que despierta la motivación, curiosidad e interés por aprender.



El objetivo de este taller fue desarrollar competencias tecnológicas y emocionales que permitan imaginar nuevas formas de resolver problemas, entregando nuevas oportunidades para el desarrollo del pensamiento computacional y la creación y codificación de algoritmos, a partir del uso de robots pedagógicos. Asimismo, se buscó potenciar la integración de contenidos matemáticos con otros propios de las ciencias de la computación desde una mirada lúdica, promoviendo no solo la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también la resiliencia y la adaptabilidad frente a los retos, fundamentales en un mundo en constante cambio.

Esto permitirá a los estudiantes desarrollar una inteligencia emocional que complemente sus habilidades técnicas, preparándose para contribuir de manera efectiva y ética en la sociedad del futuro.



Durante la experiencia, los participantes exploraron cómo los proyectos robóticos contribuyen a la resolución de problemas, al aprendizaje activo y al desarrollo del lenguaje computacional, a la vez que fortalecen la resiliencia y la adaptabilidad frente a entornos cambiantes.

Los participantes fueron fundamentalmente docentes de aula y formadores de diversas instituciones asistentes al "Segundo Congreso Internacional de Buenas Prácticas con foco en el Bienestar Docente".

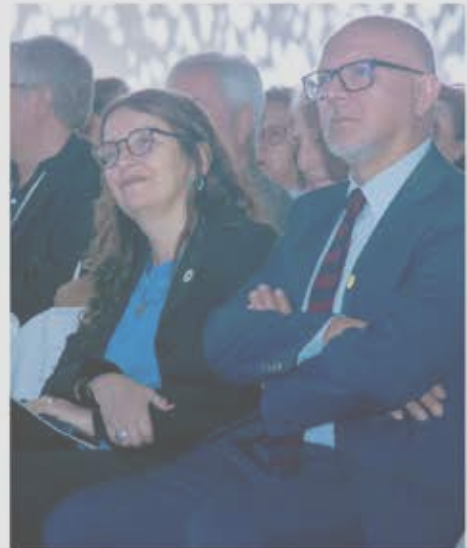
IV. Galería de fotos

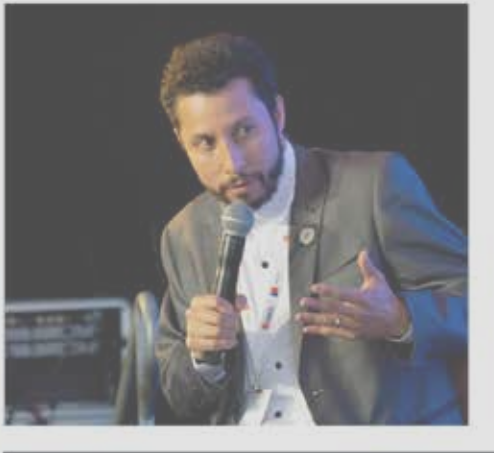
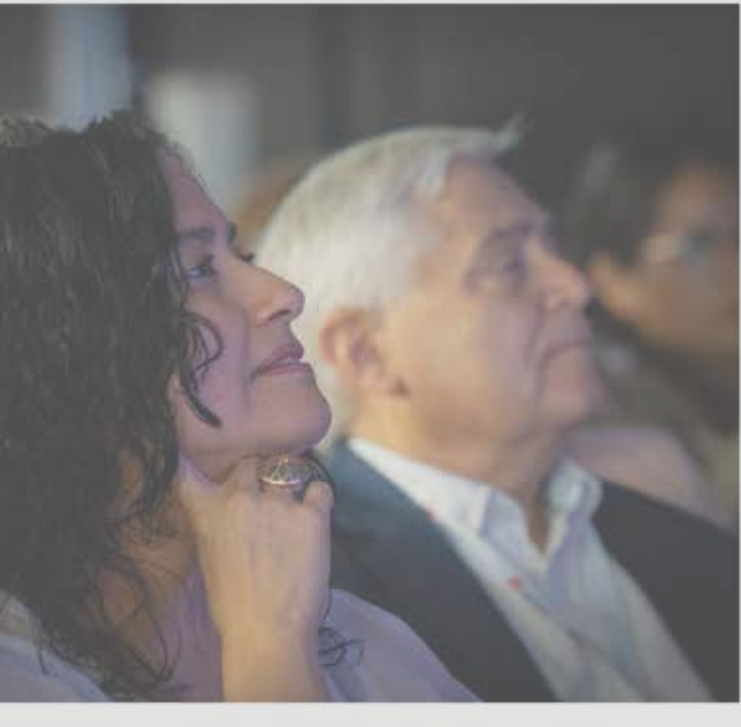














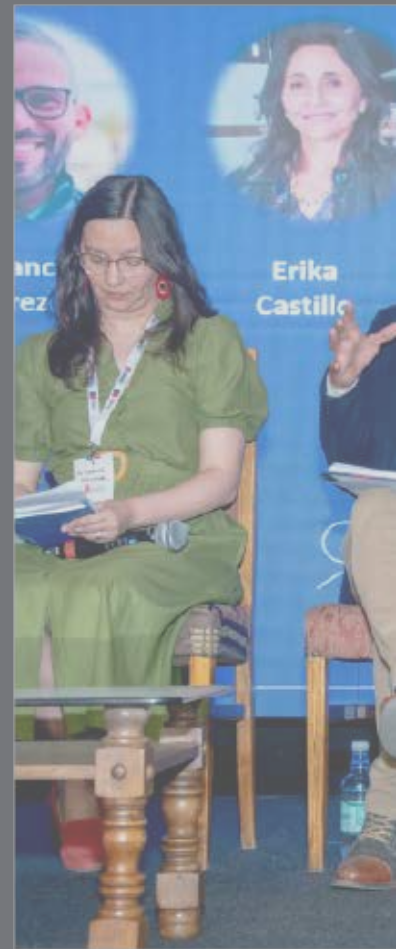










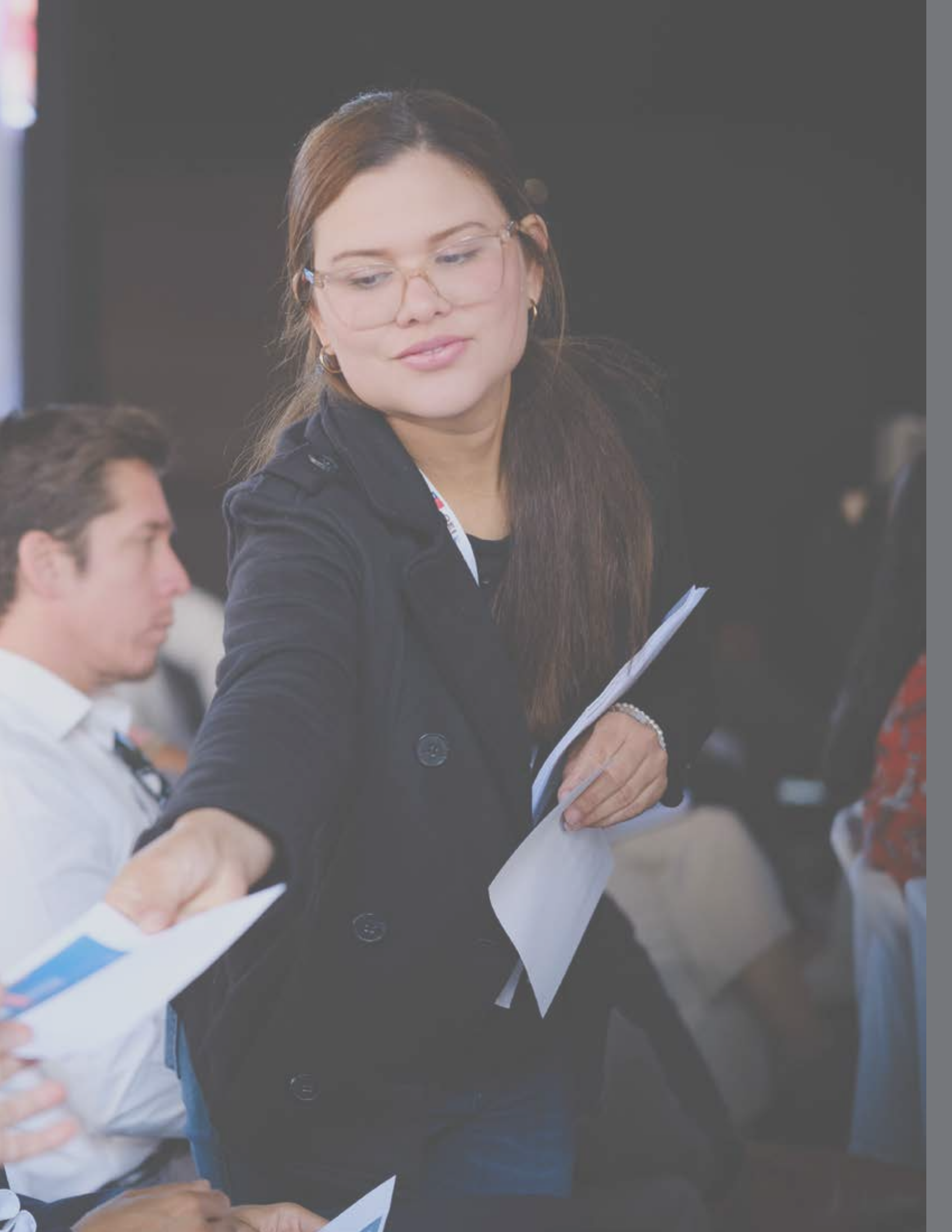




























V. Agradecimientos

En la organización del II Congreso, impulsado por el CPEIP y la OEI, colaboraron muchas personas que pusieron generosamente su tiempo, conocimientos y experiencias al servicio de este espacio de participación y reflexión profesional. Aunque es imposible agradecer de manera individual a todas y todos quienes hicieron posible su realización, queremos destacar la contribución de profesionales de diversas áreas y unidades del CPEIP y de la OEI.

De manera especial, agradecemos a:

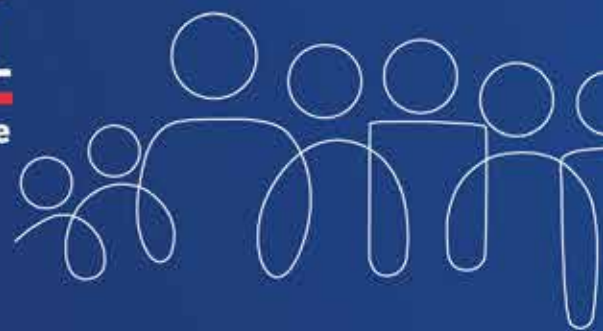
- **Los grupos artísticos** que nos acompañaron en la inauguración y el cierre:
la Academia de Formación Musical de Santiago y el grupo de danza Raíces de América de Lo Barnechea.
- **Quienes apoyaron voluntariamente la conducción de los paneles de expertos:**
Kathya Araujo Kakiuchi (Universidad de Santiago)
Fabián Valdebenito González (Formación Inicial Docente, CPEIP)
Ruth Dini Valenzuela (Directora, Escuela de Arica)
María Teresa Ramírez Corvera (División de Educación General)
- **La Unidad Técnica de Registro y Certificación de Acciones Formativas**, por su compromiso y apoyo constante de todo el equipo.





II CONGRESO INTERNACIONAL

Buenas Prácticas en Bienestar Docente





Este libro reúne los principales aportes del **segundo Congreso Internacional de Buenas Prácticas con Foco en el Bienestar**

Docente, realizado el 27 y 28 de noviembre del 2024. Este encuentro fue organizado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile, en conjunto a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

En esta edición, el congreso puso el acento en el bienestar de las y los docentes, generando un espacio de encuentro para compartir experiencias, reflexionar y dialogar sobre los factores que fortalecen su valoración y desarrollo profesional.

También permitió identificar desafíos e innovaciones que pueden contribuir a mejorar las políticas públicas, los liderazgos educativos y el trabajo de las instituciones formadoras.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación
e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE



**II CONGRESO
INTERNACIONAL DE
BUENAS PRÁCTICAS**
CON FOCO EN BIENESTAR
DOCENTE 2024