

MEJORANDO LA **PROTECCIÓN** Y EL **BIENESTAR** EN LAS **ESCUELAS**





Equipo Fundación SM:
Jorge Castillo y Rafael Gómez.

Equipo Saberes Docentes:
Andrea Carrasco y Luis Felipe de la Vega.

Trabajo de campo y análisis:
Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación
Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.

Edición: Guadalupe Álvarez.
Corrección de estilo y de prueba: Víctor Navas.
Diseño: Equipo diseño Fundación SM.
Maquetación y gráficos: María Isabel Olivera Hernández.
Fotografía: Shutterstock

© Fundación SM, 2026
<http://www.fundacion-sm.org/>

ISBN: 978-956-403-711-0
Impreso en A Impresores.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares.

MEJORANDO LA **PROTECCIÓN** Y EL **BIENESTAR** EN LAS **ESCUELAS**



Índice

1 <i>Resumen Ejecutivo</i>	11
CAPÍTULO 1 <i>Introducción</i>	15
CAPÍTULO 2 <i>Metodología</i>	19
2.1 Participantes y criterios de segmentación	
2.2 Técnicas de recolección de información	
2.3 Análisis de la información	
CAPÍTULO 3 <i>Bienestar docente: Marco conceptual para su estudio</i>	23
3.1. Fundamentos conceptuales del bienestar en el campo educativo	
3.2. Dimensiones del bienestar docente adoptadas por el estudio	
3.3. Aportes del enfoque multidimensional al estudio del bienestar docente	
3.4. Factores protectores y políticas de apoyo	
CAPÍTULO 4 <i>Estado del bienestar docente: una mirada situada desde la experiencia profesional</i>	31
4.1 Bienestar social: vínculos de apoyo y comunidades que sostienen	
4.2 Bienestar físico: cuerpos exigidos, tiempos fragmentados y cuidado postergado	
4.3 Bienestar psicológico: tensiones entre autonomía, presión y vigilancia	
4.4 Bienestar emocional: la dimensión más frágil	
CAPÍTULO 5 <i>Liderazgo, gestión educativa y relaciones institucionales como factores determinantes del bienestar docente</i>	43
5.1 La experiencia del respaldo: cuando el liderazgo protege y habilita	
5.2 Participación simbólica y pérdida de sentido: cuando las decisiones no se comparten	
5.3 Climas organizacionales fragmentados: entre la colaboración informal y la falta de institucionalidad	
5.4 Vínculos con los estudiantes: entre el sentido y el desgaste	
5.5 Familias y apoderados: colaboración ambivalente, respaldo condicionado	

CAPÍTULO 6

51

Condiciones institucionales para el bienestar docente: límites, posibilidades y sentidos en disputa

- 6.1 Sobrecarga estructural: entre la autonomía profesional y la regulación desbordada
- 6.2 Infraestructura y recursos: política de mínimos o política de cuidado
- 6.3 Ausencia de políticas integrales para el cuidado del profesorado
- 6.4 La relación con las familias: vacíos normativos e institucionales en la gestión del vínculo
- 6.5 Desigualdades estructurales: sostenedores, nivel educativo y política nacional

CAPÍTULO 7

59

Escuelas que cuidan: propuestas para la gestión educativa desde la experiencia docente

- 7.1 Buenas prácticas: cuidado cotidiano y condiciones habilitantes
- 7.2 Condiciones valoradas por el profesorado: tiempo, comunidad y contención
- 7.3 El reconocimiento como eje protector del bienestar docente
- 7.4 La colaboración como forma de resistencia ante la fragmentación institucional
- 7.5 Condiciones laborales y materiales como cimiento del cuidado

CAPÍTULO 8

65

Propuestas para una política educativa desde el enfoque del bienestar

- 8.1 Instalar el bienestar como eje estructurante de la política educativa
- 8.2 Incorporar indicadores de bienestar en los instrumentos de gestión escolar
- 8.3 Reorientar la formación docente con enfoque de cuidado
- 8.4 Desarrollar sistemas de monitoreo del bienestar en el sistema escolar chileno
- 8.5 Revisar los dispositivos de evaluación y rendición de cuentas desde una lógica de cuidado

CAPÍTULO 9	71
<i>Conclusiones finales: hacia una cultura escolar de cuidados</i>	

CAPÍTULO 10	75
--------------------	-----------

Anexos

- 10.1 Tabla. Factores protectores e inhibidores del bienestar docente
- 10.2 Establecimientos educativos participantes en grupos focales
- 10.3 Caracterización de entrevistados
- 10.4 Tabla. Factores facilitadores e inhibidores del bienestar docente, según dependencia administrativa

<i>Bibliografía citada</i>	<i>81</i>
<i>Bibliografía de referencia</i>	<i>83</i>

1 Resumen Ejecutivo

1.1 Antecedentes, objetivos y metodología del estudio

En los últimos años, el sistema educativo chileno ha evidenciado una creciente preocupación por las condiciones de ejercicio docente y su impacto en el bienestar del profesorado. Esta inquietud se ve reforzada por el abandono anual de la profesión y la baja atracción hacia las carreras de pedagogía, fenómenos asociados a condiciones laborales exigentes, escaso reconocimiento profesional y cul-

turas institucionales que tienden a la sobrecarga y a la despersonalización. La pandemia de COVID-19 profundizó estos desafíos, dejando en evidencia la fragilidad de los entornos escolares para cuidar a quienes educan. Una muestra de esta preocupación es la presentación del Plan Nacional Docente (2024), que sitúa el bienestar docente como un eje prioritario para el fortalecimiento de la profesión.

En este contexto, el estudio desarrollado por el Centro Saberes Docentes y la Fundación SM, busca contribuir a una comprensión más profunda del bienestar docente desde una perspectiva situada, institucional y multidimensional. Se indaga en la percepción del profesorado respecto del bienestar en el sistema escolar chileno y en los factores que lo favorecen o lo inhiben, con el propósito de aportar a la construcción de una cultura escolar más justa, empática y sostenible, en la cual el bienestar de los y las docentes sea una garantía y no una excepción.

El estudio adoptó un enfoque cualitativo de tipo transversal, basado en entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con docentes de educación parvularia, básica y media, pertenecientes a distintas dependencias institucionales, etapas de la carrera profesional y regiones del país (Valpa-

raíso, Metropolitana y Biobío). El análisis se realizó mediante un enfoque temático, que integró las dimensiones física, emocional, psicológica y social del bienestar, considerando tanto factores de riesgo como factores protectores.

1.2 *El bienestar docente*

Una de sus premisas centrales es que el bienestar docente no puede entenderse como un atributo individual aislado, sino como una experiencia relacional e institucional, construida en interacción con las condiciones materiales de trabajo, las culturas escolares, los marcos normativos y los sentidos que las y los docentes atribuyen a su labor.

Desde esta mirada, el bienestar se concibe como la posibilidad de ejercer la docencia en condiciones que favorezcan el desarrollo, el reconocimiento y la estabilidad personal y colectiva. El análisis del bienestar docente se organiza en torno a cuatro dimensiones interdependientes —física, emocional, psicológica y social—, que permiten una comprensión integral del fenómeno y cuestiona enfoques centrados en intervenciones individuales o asistenciales. En su lugar, se propone una visión que reconoce al bienestar como derecho laboral, condición

habilitante del aprendizaje, componente central del desarrollo profesional docente y expresión de culturas institucionales de cuidado.

El bienestar depende tanto de recursos personales como de políticas de apoyo y condiciones organizacionales e institucionales que actúan como factores protectores, tales como climas escolares positivos, autonomía profesional, reconocimiento institucional, formación continua en habilidades socioemocionales y existencia de espacios de apoyo emocional y contención. A su vez, se identifican condiciones estructurales que deterioran el bienestar, como la sobrecarga laboral, la burocratización, la presión estandarizadora, la precarización laboral, el maltrato institucional, la violencia escolar y la exclusión del profesorado en la toma de decisiones.

1.3 *Estado del bienestar docente: una mirada situada desde la experiencia profesional*

El bienestar docente se configura como una experiencia compleja y situada, en la que coexisten fuentes de sentido y satisfacción con múltiples fuentes de malestar.

La dimensión social destaca como uno de los pilares más valorados por las y los docentes asociada al sentido de pertenencia, la colaboración y las redes de apoyo entre pares. Sin embargo, la sobrecarga laboral, la multiplicidad de tareas simultáneas y la escasez de tiempos y espacios para el encuentro pedagógico o humano limitan la profundidad y sostenibilidad de estos vínculos. El bienestar físico

se presenta de manera ambivalente. Mientras algunos docentes identifican prácticas de autocuidado otros experimentan un deterioro persistente de su salud, caracterizado por cansancio crónico y desgaste acumulado, estrechamente vinculados a factores estructurales como la sobrecarga laboral y la falta de descanso. La dimensión psicológica del bienestar aparece afectada por la tensión entre el sentido vocacional del trabajo y la acumulación de exigencias administrativas, burocráticas o disciplinarias. La posibilidad de desarrollar prácticas pedagógicas autónomas y creativas convive con la sensación de agobio, frustración, vigilancia y con-

trol, agravada por la percepción de escaso respaldo institucional. No obstante, se evidencia que entornos laborales más empáticos y menos burocratizados pueden actuar como factores de mitigación. El bienestar emocional emerge como la dimensión más frágil en la experiencia profesional del profesorado, marcada por la sobrecarga afectiva, la sensación de vulnerabilidad sostenida, la exposición constante a situaciones críticas y la presión por los

resultados, en un contexto de limitado reconocimiento y apoyo emocional.

En conjunto, el estudio evidencia señales de alerta respecto del bienestar docente en Chile, mostrando que este no es un asunto personal ni accesorio, sino una condición estructural esencial para el ejercicio de la enseñanza y la sostenibilidad del vínculo educativo.

1.4 *Liderazgo, gestión educativa y relaciones institucionales como factores determinantes del bienestar docente*

El bienestar docente está fuertemente condicionado por la experiencia de respaldo institucional. La gestión educativa y el liderazgo escolar son determinantes cuando promueven culturas de acompañamiento, escucha y respuesta efectiva a

las necesidades del profesorado. Por el contrario, la falta de apoyo debilita la confianza institucional, el sentido de pertenencia y la legitimidad del liderazgo.

La participación efectiva del profesorado en la toma de decisiones se identifica como un factor crítico del bienestar. La escasa incidencia en la definición de prioridades pedagógicas, tiempos y uso de recursos genera sensación de invisibilidad y pérdida de agencia profesional. Asimismo, el clima laboral y la colaboración entre pares son fundamentales, aunque en muchos establecimientos estas prácticas no se encuentran formalizadas, reforzando una vivencia solitaria de la docencia.

El vínculo con estudiantes constituye una fuente central de sentido para el trabajo docente, pero también puede convertirse en un factor de desgaste cuando se desarrolla en contexto de conflictividad, sin apoyos institucionales adecuados. Así también, la relación con las familias resulta clave: cuando se sustenta en el diálogo, la confianza y el respeto mutuo, fortalece la labor y la motivación docente; cuando carece de respaldo directivo

en momentos críticos y de protocolos claros de mediación, expone al profesorado y afecta su integridad profesional.

En este marco, el liderazgo, la gestión educativa y las relaciones institucionales son factores estructurales en la construcción del bienestar docente, que pueden habilitarlo o inhibirlo.

1.5 *Condiciones institucionales para el bienestar docente: límites, posibilidades y sentidos en disputa*

Las políticas públicas son un componente central en la configuración del bienestar docente. Si están basadas en una lógica de rendición de cuentas burocrática, centrada en el control y la estandarización, esto impacta en la sobrecarga laboral y limita la autonomía profesional.

Aunque existe un reconocimiento creciente del bienestar docente como factor clave para la mejora educativa, las políticas públicas en este ámbito han sido mayoritariamente fragmentarias y disconti-

nuas. Si bien existen iniciativas orientadas al autocuidado, a la formación emocional o a la mejora del clima escolar, se ha carecido de una estrategia nacional integral y sostenida que aborde el bienestar como un derecho laboral y pedagógico. El estudio también evidencia desigualdades significativas según tipo de sostenedor, nivel educativo y territorio.

1.6 *Escuelas que cuidan: propuestas para la gestión educativa y para políticas educativas desde el enfoque del bienestar*

Desde la experiencia docente, el estudio identifica propuestas orientadas a construir comunidades educativas centradas en el cuidado. En primer lugar, se propone la consolidación y formalización de buenas prácticas de cuidado, que promuevan entornos de trabajo más humanos y colaborativos, tales como acompañamiento efectivo, redistribución de cargas laborales, desarrollo de trabajo colaborativo y creación de espacios de autocuidado colectivo. Asimismo, se destaca la colaboración docente sostenida, que permita evitar el aislamiento, enfrentar desafíos de forma colectiva y fortalecer la mejora e innovación pedagógica contextualizada. Por otra parte, se relevan las condiciones habilitantes para el bienestar docente, entre ellas, tiempo protegido para la labor pedagógica, la reflexión y el desarrollo profesional, el fortalecimiento de comunidades profesionales cohesionadas, y el apoyo y contención institucional ante situaciones de crisis o sobrecarga. Finalmente, se

plantea la necesidad de un reconocimiento profesional integral, que valide el saber docente, promueva la autonomía profesional y la participación activa del profesorado en la toma de decisiones, junto con condiciones laborales y materiales dignas —estabilidad laboral, transparencia contractual, pago justo, infraestructura adecuada, flexibilidad organizacional para conciliar vida laboral y personal, protocolos claros— entendidas como base estructural del cuidado.

El bienestar constituye una condición estructural y habilitante del ejercicio profesional docente y una condición para la calidad, la equidad y la transformación educativa. En esta línea, se propone instalar el bienestar como eje estructurante de la política educativa nacional, reconociéndolo como derecho laboral y condición del aprendizaje y de la justicia educativa, incorporándolos en marcos legales, indicadores de calidad, planes estratégi-

cos y políticas de desarrollo docente. Se plantea también la inclusión de indicadores de bienestar en los instrumentos de gestión escolar, la reorientación de la formación docente inicial y continua hacia un enfoque de cuidado, y la implementación de un sistema nacional de monitoreo del bienestar docente. Finalmente, se subraya la necesidad de

revisar los sistemas de evaluación y rendición de cuentas, incorporando criterios de bienestar, que reconozcan los esfuerzos institucionales en contextos adversos y promuevan prácticas pedagógicas centradas en el desarrollo integral de estudiantes y docentes.

1.7 *Conclusiones finales: hacia una cultura escolar de cuidados*

El estudio concluye que el bienestar docente no es una experiencia privada ni una dimensión accesoría, sino un componente estructural de la vida profesional escolar. Se construye de manera situada, relacional y dinámica, en interacción con las condiciones laborales, los vínculos institucionales (colegas, equipos directivos, estudiantes y familias) y los marcos de sentido compartidos. Cuando se promueven culturas escolares basadas en la colaboración, la confianza, la participación y el sentido de pertenencia, el bienestar no solo es posible, sino que es productivo en términos pedagógicos y fortalece la cohesión comunitaria.

Desde esta perspectiva, el bienestar no puede reducirse a estrategias individuales de autocuidado ni a intervenciones emocionales aisladas. Requiere condiciones institucionales habilitantes. La trans-

formación hacia una cultura del cuidado implica revisar críticamente la organización del trabajo escolar, la sobrecarga administrativa y los dispositivos de evaluación y rendición de cuentas. El bienestar, cuando se instala como principio organizador de la vida institucional, habilita también procesos de mejora continua, reflexión situada e innovación pedagógica. Avanzar hacia escuelas que cuidan requiere voluntad institucional, compromiso de la política educativa y una redefinición profunda de qué entendemos por calidad, desarrollo profesional y justicia educativa. Las experiencias existentes demuestran que cuidar y enseñar no son prácticas incompatibles, sino condiciones inseparables para sostener una educación con sentido y humanidad.

CAPÍTULO 1

Introducción



En los últimos años, el sistema educativo chileno ha enfrentado una creciente preocupación por las condiciones de ejercicio docente y el impacto de estas en la salud emocional, física y profesional de quienes sostienen cotidianamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta preocupación se ha intensificado por el abandono anual de la profesión, que alcanza el 4,1 %, lo que equivale a cerca de 8200 docentes que dejan las aulas cada año (Medeiros et al., 2017). Este dato no solo alerta sobre un problema de retención, sino que también expresa una crisis de sostenibilidad del trabajo docente que afecta directamente la calidad y equidad del sistema escolar.

A esta situación se suma la baja atracción hacia las carreras de pedagogía, alimentada por percepciones negativas respecto a las condiciones laborales, la falta de reconocimiento profesional, las exigencias externas crecientes y una cultura institucional que muchas veces tiende a la sobrecarga y la despersonalización. De hecho, las reformas sucesivas, la presión por resultados estandarizados y las condiciones precarias en muchos establecimientos inciden directamente en la motivación, la estabilidad emocional y el sentido de la tarea docente (Fundación SM, 2023).

La pandemia de COVID-19 vino a profundizar estos desafíos, revelando la fragilidad de los entornos escolares en cuanto a su capacidad de cuidar a quienes educan. Durante este periodo, el bienestar docente se posicionó como una condición crítica para el funcionamiento de las escuelas y para

la continuidad de los aprendizajes. Las exigencias extraordinarias, la adaptación forzada a nuevas modalidades de enseñanza y la intensificación de la carga emocional y administrativa pusieron en evidencia que el bienestar socioemocional no puede seguir siendo considerado un tema secundario, sino que debe reconocerse como un eje estructurante del sistema educativo.

La preocupación por las condiciones de trabajo del profesorado y por su bienestar se ha reflejado recientemente en el Plan Nacional Docente, presentado por el Ministerio de Educación de Chile en mayo de 2024, el cual busca trazar una hoja de ruta para fortalecer la profesión docente como parte de la política educativa del país, y contempla entre sus ejes prioritarios el reconocimiento y el bienestar docente.

Frente al escenario antes descrito, el presente estudio —realizado por el Centro Saberes Docentes por encargo de la Fundación SM— busca contribuir a una comprensión más profunda del bienestar docente desde una perspectiva situada, institucional y multidimensional. El estudio parte del reconocimiento de que el bienestar no es un estado individual ni una cualidad estática, sino una construcción que se vive, se tensiona y se transforma en función de múltiples factores: las condiciones laborales, los vínculos en la comunidad educativa, el reconocimiento profesional, los estilos de liderazgo y las trayectorias personales de los y las docentes. De esta forma, la pregunta orientadora que guía este trabajo es:

¿Cuál es la percepción del bienestar que están experimentando docentes del sistema educativo chileno y qué factores se identifican que los afectan, positiva o negativamente?

El estudio indaga en las vivencias de docentes, y sus hallazgos permiten visibilizar tanto los males-tares estructurales que atraviesa el sistema como las prácticas de cuidado que diversas comunidades han construido para resistir y sostener el sentido de la tarea docente. A partir de ello, se busca aportar a la construcción de una cultura escolar más justa, empática y sostenible, en la cual el bienestar de los y las docentes no sea una excepción, sino una garantía.

El informe se organiza en diez capítulos que permiten comprender el bienestar docente desde una perspectiva integral y situada. Tras la contextualización del problema en el sistema educativo chileno (**capítulo 1**) y la descripción del enfoque metodológico utilizado (**capítulo 2**), el **capítulo 3** desa-

rolla el marco conceptual del estudio, basado en una comprensión multidimensional del bienestar. A partir de allí, el **capítulo 4** explora el estado actual del bienestar desde la voz de los propios docentes; el **capítulo 5** profundiza en la relación entre bienestar y gestión escolar, especialmente en el rol de los equipos directivos. El **capítulo 6** aborda las condiciones estructurales del ejercicio docente, mientras que los **capítulos 7 y 8** presentan recomendaciones orientadas a la gestión escolar y a las políticas educativas, respectivamente. Finalmente, el **capítulo 9** reflexiona sobre los sentidos del bienestar en el marco de una cultura institucional del cuidado, proponiendo claves para avanzar hacia una transformación educativa centrada en la dignidad y el reconocimiento de la labor docente.

CAPÍTULO 2

Metodología



El estudio fue desarrollado con el objetivo de comprender la percepción del bienestar por parte del profesorado en el sistema escolar chileno, así como los factores que lo favorecen o lo inhiben. Para ello, se diseñó una estrategia metodológica cualitativa, de tipo transversal, centrada en la recolección y análisis de experiencias y sentidos construidos por las y los docentes desde sus contextos institucionales y trayectorias profesionales diversas.

2.1 Participantes y criterios de segmentación

La muestra estuvo compuesta por docentes que ejercen en distintos niveles del sistema (educación parvularia, básica y media), distribuidos en tres regiones del país: Valparaíso, Metropolitana y Biobío. Además, se consideraron las distintas dependencias institucionales existentes —muni-

Se optó por un diseño que permitiera recoger la riqueza de las voces docentes desde múltiples realidades del sistema, considerando diferencias territoriales, niveles educativos, etapas de desarrollo profesional y tipos de dependencia institucional. En consecuencia, se definieron criterios muestrales intencionados que buscaron maximizar la heterogeneidad de experiencias.

cipal/SLEP, particular subvencionado y particular pagado—, así como la etapa de la carrera profesional de los y las participantes (inicial, intermedia y avanzada), y una participación equilibrada de hombres y mujeres.

2.2 Técnicas de recolección de información

Se utilizaron dos técnicas de recolección de información complementarias:

- **Entrevistas semiestructuradas:** se realizaron 21 entrevistas individuales, permitiendo profundizar en dimensiones subjetivas del bienestar docente, como emociones, trayectorias, condiciones de trabajo, experiencias de cuidado y malestar. Las entrevistas fueron conducidas con una pauta flexible y adaptada al perfil de cada participante.
- **Grupos de discusión:** se llevaron a cabo 12 grupos de discusión, organizados por región, nivel educativo y tipo de dependencia. Estas instancias colectivas permitieron explorar el sentido compartido de las experiencias docentes, identificar elementos comunes y contrastar vivencias desde diferentes contextos escolares.

2.3 *Análisis de la información*

La información recogida fue procesada mediante un enfoque de análisis temático, que combinó categorías derivadas del marco conceptual del estudio con aquellas emergentes de los discursos de los y las participantes. El análisis integró, de manera basal, las cuatro dimensiones del bienestar definidas previamente —físico, emocional, psicológico y social-, articuladas con factores institucionales, relacionales y estructurales.

El estudio consideró tanto los elementos que afectan negativamente el bienestar (la sobrecarga laboral, la presión institucional y la falta de contención) como aquellos que operan como factores protectores (las relaciones colaborativas, el sentido

de pertenencia, el reconocimiento profesional y las prácticas de cuidado promovidas desde los liderazgos escolares, entre otros).

Si bien el enfoque cualitativo no busca la representatividad estadística, el diseño muestral y la diversidad de contextos considerados permiten entregar una visión robusta y situada del bienestar docente en Chile. El análisis se apoya en la densidad de los relatos recogidos y en la capacidad del estudio para identificar regularidades y diferencias significativas en función del territorio, la dependencia institucional y la trayectoria profesional.

CAPÍTULO 3

Bienestar docente: Marco conceptual para su estudio



El bienestar docente se ha instalado en el debate educativo como una preocupación prioritaria en distintos contextos nacionales, a partir de la creciente evidencia sobre sus efectos en la calidad del ejercicio profesional, en la permanencia en la carrera y en el funcionamiento general de las comunidades escolares. Sin embargo, su conceptualización dista aún de ser unívoca o consensuada. Persisten miradas centradas en la dimensión individual del bienestar, entendida como estado emocional positivo o como capacidad de adaptación personal frente al estrés. Frente a estas perspectivas reduccionistas, el presente estudio propone una aproximación multidimensional, situada y estructural al bienestar docente, que reconoce tanto

los aspectos subjetivos como los condicionantes institucionales y sociolaborales que lo configuran.

Este capítulo presenta el marco conceptual que orientó la investigación, partiendo del reconocimiento de que el bienestar no puede ser abordado como un constructo meramente psicológico o afectivo, sino como un fenómeno complejo que atraviesa dimensiones físicas, emocionales, psicológicas y sociales, profundamente influenciado por el entorno en que las y los docentes desarrollan su labor. En esa dirección, el estudio recoge y adapta propuestas conceptuales provenientes de la psicología del bienestar, pero les otorga una lectura situada en el campo educativo chileno actual.

3.1. Fundamentos conceptuales del bienestar en el campo educativo

El estudio se apoya en las propuestas de Carol Ryff (2013), quien define el bienestar psicológico como un estado de equilibrio dinámico entre diferentes componentes del desarrollo personal, lo que incluye la autoaceptación, el propósito vital, la autonomía, las relaciones positivas, el crecimiento personal y el control sobre el entorno. Esta visión permite comprender que el bienestar no es un estado estático ni una reacción circunstancial al entorno, sino una construcción permanente en relación con la trayectoria vital y profesional de las personas.

docente, esta dimensión resulta clave, considerando que el ejercicio profesional se realiza en contextos de fuerte interdependencia con otros actores: colegas, directivos, estudiantes, familias y redes institucionales.

A esta base se suma la propuesta de Corey Keyes (1998) sobre el bienestar social, que introduce la importancia de las relaciones con los demás, la integración en comunidades significativas, el sentido de contribución a la sociedad y la percepción de funcionamiento positivo del entorno social. En el caso

En tercer lugar, se incorpora el modelo PERMA de Martin Seligman (2011), que plantea cinco dimensiones fundamentales del bienestar: emociones positivas, involucramiento, relaciones positivas, sentido y logros. Este modelo permite complejizar la mirada, al incluir tanto aspectos afectivos como dimensiones motivacionales y de autorrealización profesional, las cuales cobran especial relevancia en contextos como la docencia, en que la vocación, el compromiso y el reconocimiento cumplen un papel articulador del bienestar.

Si bien estos referentes son centrales en la psicología positiva, el presente estudio los toma como punto de partida, pero busca avanzar hacia una conceptualización educativa y contextualizada del bienestar docente. En efecto, una de las premisas del estudio es que el bienestar no puede ser comprendido como una característica individual desligada del contexto, sino como una experiencia construida en interacción constante con las condiciones materiales de trabajo, las culturas escolares, los marcos normativos y los sentidos subjetivos que los y las docentes atribuyen a su labor.

Desde esta perspectiva, el bienestar se concibe como un constructo relacional e institucional, que se expresa en la capacidad de las y los docentes para ejercer su profesión en condiciones que promuevan su desarrollo, reconocimiento y estabilidad tanto en el plano personal como colectivo. No se trata solamente de la ausencia de malestar, sino de la posibilidad de encontrar sentido, de experimentar apoyo, de proyectarse en la tarea educativa y de construir vínculos significativos en el espacio escolar.

3.2. Dimensiones del bienestar docente adoptadas por el estudio

A partir de esta base teórica, el estudio adopta un enfoque que organiza el análisis del bienestar en torno a cuatro dimensiones interdependientes: físico, emocional, psicológico y social. Estas dimensiones,

que fueron utilizadas como criterios analíticos para sistematizar los hallazgos del trabajo de campo, se encuentran en diálogo con los modelos conceptuales previamente señalados.

a) Dimensión física

La dimensión física del bienestar remite a las condiciones corporales, materiales y de salud que permiten o restringen el ejercicio profesional de manera sostenible. Incluye elementos como el descanso adecuado, la fatiga acumulada, las enfermedades profesionales, el desgaste corporal, las condiciones ergonómicas del lugar de trabajo y la distribución del tiempo laboral.

Esta dimensión se encuentra especialmente tensionada por la sobrecarga estructural de tareas que afecta al profesorado, así como por la prolongación de la jornada laboral fuera del horario contractual, producto de la planificación, corrección, reuniones administrativas o tareas de registro. Estas condiciones inciden directamente en el deterioro físico progresivo de quienes ejercen la docencia y están estrechamente relacionadas con otras dimensiones del bienestar, como la emocional y la psicológica.

b) Dimensión emocional

El bienestar emocional en la docencia está asociado a la vivencia afectiva del trabajo, a la posibilidad de experimentar emociones positivas en el desarrollo de la labor educativa y a contar con espacios de contención y apoyo ante las situaciones estresantes o frustrantes. Esta dimensión considera la gestión de emociones propias, el reconocimiento de las emociones ajenas y el impacto que las relaciones interpersonales tienen sobre el estado emocional de las y los docentes.

Esta dimensión se ve afectada por la exposición continua a situaciones complejas en el aula, por la falta de apoyo emocional desde los equipos de gestión y por una cultura institucional que tiende a invisibilizar el malestar, promoviendo una imagen de fortaleza que inhibe la expresión del agobio. A la vez, las emociones positivas que emergen del vínculo pedagógico con estudiantes y colegas son claves para sostener la motivación y el sentido del trabajo.

c) Dimensión psicológica

Esta dimensión refiere al sentido subjetivo del ejercicio profesional, a la motivación, al sentimiento de autoeficacia, a la posibilidad de desplegar capacidades personales y profesionales, y a la construcción de identidad docente. Incluye también el reconocimiento social del rol profesional, el desarrollo vocacional y la percepción de valía personal en la tarea educativa.

El bienestar psicológico se ve potenciado cuando las condiciones laborales y culturales permiten a los y las docentes sentirse valorados, crecer profesionalmente y proyectarse en su quehacer con autonomía. Por el contrario, se erosiona frente a dinámicas de desvalorización simbólica, burocratización de la tarea o ausencia de reconocimiento.

d) Dimensión social

Finalmente, el bienestar social remite a las relaciones interpersonales en el ámbito escolar: con colegas, equipos directivos, estudiantes, familias y otros actores educativos. Esta dimensión integra el sentido de pertenencia, la posibilidad de participar en comunidades profesionales de apoyo, el respeto mutuo y la colaboración cotidiana.

En el contexto de este estudio, el bienestar social se revela como una dimensión clave, en la medida que las redes de apoyo entre pares, el liderazgo horizontal y la cultura de colaboración emergen como factores protectores frente a condiciones institucionales adversas. El aislamiento, la competitividad y la falta de espacios colectivos, en cambio, aparecen como elementos inhibidores del bienestar.

3.3. Aportes del enfoque multidimensional al estudio del bienestar docente

La articulación de estas cuatro dimensiones permite construir una comprensión más integral del bienestar docente, que trasciende la lógica de indicadores aislados y reconoce la experiencia docente como totalidad relacional. Así mismo, contribuye a problematizar los límites de las aproximaciones tradicionales al bienestar, muchas veces centradas en intervenciones indi-

viduales o asistenciales. En su lugar, se propone una visión que reconoce al bienestar como derecho laboral, condición habilitante del aprendizaje, componente central del desarrollo profesional docente y expresión de una cultura institucional de cuidado.

3.4. Factores protectores y políticas de apoyo

Diversas investigaciones coinciden en que el bienestar docente no se sostiene solo en recursos personales, sino que depende de condiciones organizacionales e institucionales que operan como factores protectores (Day & Gu, 2010; Carrasco et al., 2023). Entre los más relevantes, destacan:

- **Climas escolares positivos**, con relaciones horizontales, colaboración entre pares y liderazgos empáticos, permiten reducir el aislamiento y fortalecer el sentido de comunidad.
- La **autonomía profesional**, entendida como la capacidad de ejercer juicio pedagógico y participar en decisiones curriculares y organizativas, se asocia directamente a la motivación y la autorrealización profesional (OCDE, 2020).
- El **reconocimiento institucional**, tanto simbólico como material, protege el bienestar al validar el saber docente y el aporte cotidiano, promoviendo una cultura de respeto y valoración (UNESCO, 2023).
- La **formación continua en habilidades socioemocionales**, centrada en la regulación emocional, el manejo del estrés y la comunicación empática, fortalece la resiliencia docente ante contextos de alta demanda (Medeiros et al., 2017).
- La **existencia de espacios de apoyo emocional** y contención, formales o informales, contribuye a sostener la salud mental y a legitimar la vulnerabilidad como parte de la experiencia profesional.

En Chile, programas como *A Convivir se Aprende* o *el Manual de Bienestar Docente* de SENDA constituyen intentos por avanzar en esta dirección. Por otra parte, la Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE) se presenta como un marco estratégico y orientador para todo el sistema educativo chileno sobre cómo abordar la convivencia. En su última actualización 2024-2030, pone especial énfasis en el principio de cuidado colectivo, releva el bienestar integral de todos los integrantes de la comunidad educativa e incorpora el cuidado, la salud mental y la calidad de vida laboral de los docentes como aspectos fundamentales del sistema educativo. Asimismo, incluye un Plan de Acción con medidas concretas para facilitar su implementación para el período 2024-2030, aunque su ejecución es aún limitada. Si bien constituye un esfuerzo que puede contribuir al bienestar docente, sus efectos deben ser evaluados, por lo que no han podido ser considerados en el presente estudio.

El desafío es desarrollar una política educativa integral de bienestar docente, que articule las distintas dimensiones con los sistemas de formación, evaluación, liderazgo y convivencia escolar (Elige Educar, 2021). En este sentido, el Plan Nacional Docente (2024) se constituye como una política pública destinada a abordar los principales nudos críticos y desafíos en materia de política docente, con el objetivo de robustecer la profesión, mejorar las condiciones de ejercicio profesional y promover una mayor valoración social de la labor docente. Este plan entrega un diagnóstico de los factores que afectan al profesorado y se organiza en tres ámbitos centrales: cobertura y dotación docente; trayectoria y desarrollo profesional; y reconocimiento y bienestar. (MINEDUC, 2024). Así, el bienestar docente aparece explícitamente como eje central de la política pública. El plan ha motivado la presentación de proyectos de ley y ha impulsado diversas medidas y acciones, las cuales se encuentran en diferentes etapas de implementación; por ello, sus efectos no se alcanzan a visualizar en el presente estudio. A futuro, será necesario evaluar el alcance e impacto real de estas iniciativas en el bienestar docente, así como en qué medida contribuyen a abordar los problemas estructurales que afectan al profesorado.

3.5 Tensiones estructurales: los factores inhibidores

El bienestar docente también debe ser analizado desde las **condiciones estructurales que lo obstaculizan o deterioran**, especialmente en contextos escolares vulnerables o altamente demandantes. Los factores inhibidores más recurrentes son:

- La **sobrecarga laboral** y la **burocratización del trabajo**, que desdibujan el foco pedagógico y generan fragmentación, agotamiento y frustración profesional (Fundación SM, 2023).
- La **desprofesionalización** y **presión estandarizadora**, que reduce la docencia a la ejecución de tareas e indicadores, y afecta la motivación y la autonomía.
- La **inestabilidad laboral** y la **precarización contractual**, particularmente en sectores públicos y subvencionados, impide proyectar trayectorias profesionales y genera incertidumbre constante.
- El **maltrato institucional**, expresado en liderazgos autoritarios, falta de contención o prácticas deslegitimadoras, daña la autoestima profesional y erosiona el sentido de pertenencia.
- La **violencia escolar** y el debilitamiento de la convivencia, sin dispositivos adecuados de mediación o contención, expone al profesorado a situaciones de riesgo físico y emocional.
- La **exclusión de los docentes en la toma de decisiones** pedagógicas y organizativas limita su agencia y genera una percepción de subvaloración de su rol.

Desde esta perspectiva, el bienestar no puede entenderse como una responsabilidad individual ni como un problema de resiliencia personal, sino como una condición estructural que interpela los modelos de organización escolar, las culturas institucionales y las políticas educativas en su conjunto (UNESCO, 2021; Carrasco et al., 2023).

Este marco conceptual es el que orienta el análisis empírico que se presentará en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO 4

Estado del bienestar docente: una mirada situada desde la experiencia profesional



El bienestar docente no puede ser concebido como un estado individual o una meta deseable subordinada a otros objetivos del sistema educativo. Por el contrario, constituye una condición estructural para el ejercicio profesional, profundamente modelada por la cultura institucional, las relaciones interpersonales, las dinámicas de poder y las condiciones materiales del trabajo educativo.

Este capítulo examina el estado actual del bienestar docente en Chile, estructurando la discusión según las cuatro dimensiones conceptuales adoptadas: social, física, psicológica y emocional. Cada una de estas dimensiones articula un conjunto de vivencias, tensiones y factores protectores que emergen de los relatos docentes, y que permiten comprender de manera situada el bienestar profesional en las escuelas del país.

4.1 Bienestar social: vínculos de apoyo y comunidades que sostienen

El bienestar social se configura como uno de los pilares más valorados por las y los docentes en su experiencia profesional. Esta dimensión aparece recurrentemente como un componente fundamental del bienestar general, y en muchos casos es mencionada como la que se encuentra en mejor estado relativo frente a las demás. No se trata de un ideal sin tensiones, sino de una vivencia mar-

cada por la construcción de vínculos, el sentido de pertenencia y la posibilidad de contar con otros en el quehacer cotidiano. En este plano, las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa se constituyen en un espacio donde los malestares pueden ser amortiguados y donde lo colectivo cobra un rol central en la salud emocional y profesional del profesorado.

Sentido de pertenencia y redes de apoyo

Entre los aspectos más destacados del bienestar social se encuentra la posibilidad de sentirse parte de un colectivo. A pesar de la existencia de roces naturales en cualquier grupo humano, el profesorado tiende a valorar la existencia de redes de con-

tención, de amistad y de trabajo colaborativo que permiten sobrellevar las exigencias del día a día.

Una docente lo expresa de forma elocuente al señalar:

*Si bien hay ciertos roces entre profesores, como siempre se da en cualquier grupo humano, siento que uno aquí en el colegio tiene buenas amistades, hay varios grupos de profesores que se llevan bien, si bien no todos nos llevamos con todos, obviamente. Cada uno está como bien integrado en su grupo y, si no, tratamos como de integrar también a los que van quedando un poquito más afuera o que son más nuevos.
(Docente PP / Ed. Media / Novel)*

Este relato revela una conciencia activa por parte del profesorado en la construcción y el resguardo del tejido social al interior de los establecimientos. La atención hacia los nuevos integrantes, la integración de quienes se sienten más aislados y la valoración de los lazos amistosos dan cuenta

de una comunidad que, con sus limitaciones, se esfuerza por no dejar a nadie completamente solo.

Del mismo modo, otras voces destacan que incluso en contextos en que los recursos o la cantidad de personal pueden ser reducidos, existe una disposición real y concreta a prestar apoyo:

En el área social hablabas del sentido de comunidad, de los apoyos, y nunca he visto afortunadamente afectada esa área. Como te comentaba, este colegio cuenta con poquitos profesionales, pero dentro de las multifunciones que hace cada uno existe ese apoyo o esa disposición a apoyar cada vez que sea necesario.

(Docente P.S. / Ed. Parvularia)

Aquí, el bienestar social se concibe no como una política institucional formal, sino como una práctica cultural cotidiana en la cual la colaboración emerge

de la convivencia compartida y de una ética de la reciprocidad que los y las docentes reconocen como valiosa y necesaria.

Tiempos limitados y vínculos frágiles

No obstante, esta dimensión no está exenta de dificultades. La sobrecarga laboral, la multiplicidad de tareas simultáneas y la falta de espacios destinados al encuentro pedagógico o humano generan restricciones importantes para sostener relaciones profundas. Los vínculos sociales entre docentes,

en muchos casos, se ven reducidos a momentos puntuales y breves del día, como los recreos o los almuerzos, lo que deja poco margen para una convivencia enriquecedora.

Una voz del profesorado lo describe así:

En cuanto a la parte social, no me desagrada el grupo humano, pero la relación que hay para lograr los objetivos sí que cuesta, porque no tenemos tiempo, no nos podemos juntar, tenemos mucho trabajo, hay que hacer pruebas, hay que hacer guías, hay que desarrollarlas y corregirlas.

(Grupo Focal / M)

Esta falta de tiempo no solo debilita los vínculos laborales, sino que también profundiza el desgaste al impedir que la red de apoyo funcione como una protección efectiva frente al estrés cotidiano. Así,

la fragilidad de los lazos no proviene tanto de un quiebre relacional como de una imposibilidad práctica de cultivarlos en profundidad.

Tensiones en la relación con familias

El bienestar social también se ve tensionado por las interacciones con otros actores de la comunidad educativa, en especial las familias. Aunque no todos los relatos mencionan esta dimensión, algunos testimonios enfatizan que las relaciones con apoderados pueden transformarse en una fuente

significativa de malestar, especialmente cuando se perciben como exigentes, desreguladas o poco respetuosas.

Una docente relata su experiencia con claridad:

Hay apoderados que son muy agresivos, porque la sociedad está exigiendo mucho derecho y poco deber; o sea, hay familias que yo entiendo que hacen un esfuerzo para estar en el colegio, que buscan un bienestar para sus hijos, pero muchas veces traspasan el límite y quieren respuesta solo para ellos, cosa que tengamos un colegio solo para ellos, que se adecúe a ellos y no es así.

(Docente P.S. / Ed. Media / Intermedia)

Este tipo de tensiones no solo impactan en la relación directa con los padres y madres, sino que generan, además, un clima de desconfianza que dificulta la cooperación y socava la percepción de bienestar social en el trabajo docente. El desafío

aquí no es solo interpersonal, sino también estructural, en tanto requiere de estrategias institucionales que promuevan vínculos más simétricos y colaborativos con las familias.

4.2 Bienestar físico: cuerpos exigidos, tiempos fragmentados y cuidado postergado

El bienestar físico, entendido como la vivencia corporal del trabajo y las condiciones materiales que lo posibilitan o dificultan, constituye una dimensión ambigua y polarizada en la percepción de las y los docentes. Mientras algunos identifican prácticas de autocuidado y hábitos saludables que les permiten sostener la exigente labor educativa, otros advier-

ten un deterioro persistente, asociado a la sobrecarga laboral, la falta de descanso y el desgaste acumulado. Esta dualidad revela que el bienestar físico no puede analizarse como una categoría uniforme, sino que responde a contextos y trayectorias personales diversas, aunque atravesadas por desafíos estructurales compartidos.

Prácticas de autocuidado como factor protector

En varios relatos, el bienestar físico es asociado a la adopción de hábitos saludables como el ejercicio regular y la alimentación equilibrada. En estos casos, la vivencia del cuerpo no solo aparece como un soporte funcional para el trabajo docente, sino

también como un espacio de agencia personal, desde donde se procura resistir o amortiguar los efectos del estrés laboral. Una docente lo expresa con claridad:

Primero puse lo físico, porque personalmente tengo una vida activa, hago ejercicio, entreno por lo menos tres veces a la semana y tener mi cuerpo en movimiento hace que lleve bien la rutina o la exigencia de la docencia. Pasa lo mismo con la alimentación. Creo que teniendo eso equilibrado puedo llevar mejor todo lo demás.

(Docente P.S. / Ed. Media / Avanzada)

En este testimonio, la dimensión física del bienestar se vuelve prioritaria, en tanto permite sostener las demás. El cuidado del cuerpo aparece como una condición necesaria para mantener la energía, la disposición y la salud mental frente a un trabajo que demanda presencia constante, movilidad y atención sostenida.

Sin embargo, estas prácticas no siempre son generalizadas ni permanentes. En muchos casos, el autocuidado se convierte en una excepción o en una estrategia puntual frente al agobio, más que en una rutina consolidada. Aun así, existe conciencia de su valor:

Al menos hasta el momento nunca he tenido problemas con el tema físico. Si bien igual me cuesta un poco con el tema de las comidas, que a veces uno llega muy cansada a la casa después del trabajo, como ordenarme ahí un poco, para ver qué es lo que voy a almorzar al otro día, no me he visto perjudicada en ese sentido.

(Docente P.S. / Ed. Media / Novel)

En este caso, si bien no se identifican afecciones físicas graves, sí se reconoce una dificultad para sostener rutinas saludables debido al cansancio. La relación entre cuerpo y trabajo se expresa en lo cotidiano: llegar agotada, planificar las comidas,

resistir la jornada. El bienestar físico, entonces, no se agota en la ausencia de enfermedad, sino que implica la posibilidad de vivir el día a día sin que el cuerpo sea una fuente de malestar o limitación.

Cansancio crónico y desgaste corporal

Frente a estos relatos, emergen con fuerza otras voces que describen el bienestar físico como un área particularmente deteriorada. El cansancio persistente, la falta de sueño, la imposibilidad de descansar adecuadamente y la dificultad para ali-

mentarse de forma consciente se presentan como experiencias comunes que afectan directamente la salud del profesorado.

En un grupo focal se resume de esta manera:

Yo pienso que el nivel [físico] es bajo, porque cuando uno escucha las conversaciones en la sala de profesores, nos sentimos agobiados. Cuando uno llega del fin de semana dice “no alcancé a descansar, ya llegó el lunes y tengo que empezar otra vez de nuevo”. Y con todas las cosas que pasan en la escuela uno no se da cuenta cómo pasa el día y llega a la casa solamente a dormir, prácticamente.

(Grupo Focal / M)

Este testimonio revela un patrón de agotamiento crónico, en el cual los fines de semana, lejos de ser una instancia de recuperación, son insuficientes para revertir el desgaste. El descanso se vuelve escaso y fragmentado, y el día transcurre sin pausa ni cuidado, como una sucesión de demandas que llevan al cuerpo a sus límites.

La fatiga también se vincula con dificultades para establecer hábitos protectores. La falta de tiempo se constituye como un obstáculo estructural que impide sostener prácticas de ejercicio, buena alimentación o sueño reparador. Así se describe en un grupo focal:

Yo creo que la dimensión física tiene que ver también, por lo que he visto en la mayoría de los casos que he conocido, con el autocuidado en el sentido de la falta de ejercicio, la falta de sueño, la falta no sé si de educación, pero relacionado a temas nutritivos, por ejemplo. Todavía estamos al debe en ese sentido; si bien el equipo en sí puede articular estrategias, que son sumamente personales, siento que todavía estamos... No sé si le pondría un 60 % o menos, porque es un factor que igual repercute en la labor diaria.

(Grupo Focal / P.S.)

Aquí, el bienestar físico se presenta como una dimensión rezagada, con prácticas personales que, aunque valiosas, no logran consolidarse como cul-

tura compartida. Se reconoce que el impacto sobre la labor diaria es real, aunque no siempre visibilizado o atendido institucionalmente.

La precariedad en las condiciones materiales puede profundizar el desgaste y dificultar cualquier intento de cuidado personal. El bienestar físico, entonces, se revela como una dimensión atravesada tanto por lo personal como por lo estructural: hábitos individuales, pero también condiciones laborales que habilitan o impiden su desarrollo.

sada tanto por lo personal como por lo estructural: hábitos individuales, pero también condiciones laborales que habilitan o impiden su desarrollo.

4.3 Bienestar psicológico: tensiones entre autonomía, presión y vigilancia

El bienestar psicológico del profesorado emerge como una dimensión atravesada por tensiones persistentes entre la realización profesional y la sobrecarga emocional que implica el trabajo educativo. A diferencia de otras dimensiones, esta no se vive de manera dicotómica o estable: fluctúa, se ve interrumpida y a menudo desbordada por exigencias

estructurales, dinámicas relacionales y contextos institucionales desafiantes. Si bien algunos relatos reconocen espacios de autonomía y satisfacción, en la mayoría de los casos predomina un malestar sostenido que impacta directamente en la salud mental y en la capacidad de ejercer el rol docente de manera equilibrada.

Ambivalencias entre vocación y desgaste

Los testimonios de docentes permiten observar cómo la dimensión psicológica del bienestar se ve afectada por la tensión constante entre el sentido vocacional del trabajo y la acumulación de exigencias administrativas, burocráticas o disciplinarias. La posibilidad de desarrollar una práctica pedagógica autónoma y creativa convive con la sensación

de agobio, frustración y desgaste, provocada por condiciones laborales que desbordan los límites de lo razonable.

Esta ambivalencia queda bien ilustrada en el siguiente testimonio:

Si me preguntas si yo me siento psicológicamente bien trabajando con mi curso, claro, dentro de mi aula si nadie me molesta trabajo bien, pero fuera de eso sí hay otras problemáticas. Es que es difícil separar eso del profe, porque el profe siempre está bien, porque después que se van todos está el problema [...], siento que las cosas externas me afectan.

(Grupo Focal / P.P.)

Aquí se expresa con nitidez una vivencia comparada: la escena del aula puede ser un espacio de control y satisfacción, pero lo que rodea al aula —los sistemas, los requerimientos institucionales,

la convivencia escolar, los conflictos— vulnera el bienestar psicológico. La tensión no está solo en el hacer docente, sino en todo aquello que lo rodea y lo desborda.

Una voz distinta, pero complementaria, aporta otra perspectiva de esta carga:

Yo creo que la parte psicológica [afecta], por un tema de que muchas veces es inevitable sentir agobio, no directamente de alguna parte o de alguna persona, sino agobio con la labor docente. La labor docente en algún momento te puede agobiar cuando hay muchas cosas que revisar, cuando hay que cumplir con plazos, cuando hay que alimentar el sistema con anotaciones, con entrevistas, con todo este tipo de cosas.

(Grupo Focal / P.P.)

Este testimonio resalta cómo la saturación de tareas administrativas se convierte en un factor crítico de desgaste psicológico. El agobio no proviene necesariamente del aula ni de los estudiantes, sino

del entramado de dispositivos externos que regulan y presionan el ejercicio docente, muchas veces sin considerar sus límites humanos.

Hostilidad institucional y malestar estructural

La vivencia de estrés psicológico no solo proviene de la carga de trabajo, sino también de una sensación de vigilancia y castigo por parte del sistema

educativo, lo que genera una percepción de desprotección institucional. El siguiente discurso lo sintetiza de manera cruda:

Normalmente los profesores siempre estamos en la palestra: en la palestra social, en la palestra de la familia y, lamentablemente, en este momento en la palestra de la Superintendencia, porque es una figura que a nosotros nos genera mucho estrés, nos dicen: “¿Por qué hizo esto? ¿Por qué hizo esto otro? Lo vamos a castigar, le vamos a pasar multa, le va a pasar esto, le va a pasar esto otro”. [...] Nos cuestionan.

(Docente P.S. / Ed. Media / Intermedia)

Este relato revela una dimensión estructural del malestar psicológico: no se trata solo de una carga emocional inherente al trabajo pedagógico, sino de un sistema institucional que muchas veces opera bajo una lógica de sospecha, sanción y presión, sin brindar espacios reales de contención o acompañamiento.

El sentimiento de estar siempre bajo escrutinio — por parte de las familias, los medios, las autoridades— termina por socavar la confianza profesional, erosionando lentamente la seguridad psicológica del profesorado y debilitando su capacidad de agencia.

Recursos insuficientes para el autocuidado

En los discursos docentes también se identifica una gran carencia de apoyos institucionales para el cuidado psicológico. Si bien existen estrategias personales o comunitarias para hacer frente al malestar, muchas veces estas son insuficientes o

dependen enteramente de la iniciativa individual. En este contexto, se valora especialmente cuando el entorno ofrece condiciones que permiten protegerse del colapso:

Acá yo siento que el ambiente favorece que uno psicológicamente no esté tan mal, porque de partida no tenemos tanta carga, no hay tanta burocracia. Los alumnos de acá son un sol. Yo de verdad me tapo la boca diciendo que acá son excelente alumnos, quizás no hablando académicamente, sino como personas, porque son empáticos al decir: “Si veo a la profe cansada, voy a aportar para que no se canse más”. No son alumnos irrespetuosos.

(Grupo Focal / P.P.)

Este relato da cuenta de cómo ciertos entornos laborales, menos burocratizados y con relaciones empáticas, pueden atenuar las fuentes de malestar psicológico. El bienestar mental no se construye en el vacío ni depende exclusivamente de la disposi-

ción individual, sino que se ve altamente influido por el clima laboral, las condiciones estructurales y la cultura organizacional del establecimiento.

4.4 Bienestar emocional: la dimensión más frágil

El bienestar emocional se perfila como la dimensión más frágil y afectada en la experiencia profesional del profesorado. A diferencia de otras dimensiones en que coexisten percepciones mixtas o experiencias compensatorias, en esta dimensión predomina el relato del desgaste, la sobrecarga afectiva y la sensación de vulnerabilidad sostenida. La interacción constante con estu-

diantes en situaciones críticas, la presión por los resultados, la ausencia de apoyos institucionales efectivos y la falta de reconocimiento emocional convierten el trabajo docente en una labor que erosiona el ánimo, desregula el equilibrio personal y, en muchos casos, desencadena síntomas de profundo malestar.

Desgaste afectivo frente a estudiantes complejos

Una fuente estructural del deterioro emocional docente es la exposición cotidiana a situaciones de alta demanda emocional, muchas veces sin herramientas ni respaldo institucional para enfrentarlas. En este contexto, las y los docentes deben sostener emocionalmente a estudiantes con trayectorias

marcadas por la precariedad, la violencia o el abandono, lo que genera una carga afectiva persistente y desgastante.

Un testimonio lo expresa con crudeza:

Lo que pasa es que va también relacionado a la complejidad del estudiantado, no solamente del colegio, sino también la generalidad de la adolescencia. Los estudiantes de hoy en día son mucho más complejos que los que solíamos tener años atrás, por lo tanto, estamos desafiados, porque muchos estudiantes no vienen con una actitud positiva pro al estudio. Eso hace que se produzca un desgaste mayor al que tenía el profe antiguo.

(Grupo Focal / TP)

Esta percepción no alude a una falta de vocación, sino a la transformación de las condiciones de enseñanza, en las cuales el vínculo con los estudiantes —aunque central en la experiencia docente— se torna cada vez más exigente emocio-

nalmente. El malestar surge no solo por la actitud del estudiantado, sino también por la sensación de impotencia frente a problemas que exceden el aula.

Inestabilidad emocional cotidiana

El deterioro emocional del profesorado no se manifiesta solo como cansancio acumulado, sino como inestabilidad diaria, donde las emociones se ven intensamente afectadas por el ritmo del trabajo

escolar y por las múltiples situaciones imprevistas que alteran el ánimo.

En un grupo focal se describe esta experiencia con claridad:

Yo creo que a final de año hay emociones más fuertes, porque estamos apremiados por los resultados, apremiados por cerrar las clases, el curso, colocar las notas, alumnos pendientes, y es una carrera contra el tiempo. Hay un montón de interacciones que al profesor lo desestabilizan, situaciones que se dan a diario, sobre todo en este colegio que es vulnerable, porque un día puede empezar muy bien, partir extraordinario o fantástico, pero de repente ocurre un evento con un niño y te cambia completamente el día, por lo menos esa es mi experiencia.

(Grupo Focal / M)

Este relato muestra cómo el equilibrio emocional puede quebrarse por completo a partir de un solo incidente. El cuerpo docente no cuenta con márgenes de protección o resguardo, lo que deja sus

emociones expuestas y vulnerables. El apremio por los plazos, las exigencias institucionales y las interrupciones constantes hacen del aula un espacio de tensión emocional sostenida.

Manifestaciones del colapso emocional

En algunos relatos, el malestar emocional adquiere un carácter más grave, manifestándose en síntomas concretos, como crisis de llanto, consumo de medicación y altos niveles de licencias médicas. Estas señales reflejan no solo un malestar subjetivo, sino también una afectación real de la salud

emocional, que ha llegado a niveles críticos en muchos establecimientos.

Una docente narra su experiencia con enorme lucidez y honestidad:

El grado de licencias médicas que hay en el colegio, licencias psiquiátricas hay muchas. Y nuestro colegio, por estar en Peñalolén, estuvimos en una intervención todo el primer semestre con una universidad donde nos trabajaban el tema socioemocional, era como “capacitaciones socioemocionales para el bienestar docente”. Nunca nos preguntaron cómo estábamos nosotros, pero eran sobre el bienestar docente y lo que hablábamos después es que todos estábamos en la misma situación, quizás con distintas características, pero pasándolo muy mal. Y aprendí lo que eran los antidepresivos, ansiolíticos; si veo la cantidad de profesores que toman esos medicamentos, diría que más de la mitad de mi colegio.

(Docente SLEP / Ed. Media / Novel)

Este testimonio expone el vacío institucional que muchas veces rodea a las iniciativas de cuidado: programas formales que no escuchan, intervenciones que no habilitan espacios de expresión genuina. La disociación entre el discurso del bien-

estar y las condiciones reales de trabajo genera frustración y cinismo, y refuerza la idea de que el cuidado emocional no es una prioridad efectiva del sistema.

Vulnerabilidad emocional sin respuesta

La falta de mecanismos institucionales efectivos para contener el malestar emocional lleva a que las y los docentes deban gestionar solos su equilibrio. La vulnerabilidad se vuelve una condición estructural del oficio, intensificada por el contacto diario

con múltiples grupos humanos en situaciones de conflicto o inestabilidad.

En un grupo focal se describe así:

Yo creo que es importante y en este aspecto de la dimensión emocional el equilibrio socioemocional está muy incipiente, porque si un profesor se siente mal, si bien puede tener contención, no hay nada más allá. Yo creo que es importante que también establezcamos en ese aspecto estrategias, qué sé yo. Pero la dimensión emocional la veo relacionada al equilibrio, porque al estar en contacto con estudiantes que viven desregulaciones, con los mismos apoderados, relacionarse en general con distintos grupos humanos, el profesor o profesora está muy vulnerable en ese sentido. Y siento que todavía el trabajo está muy incipiente en esa dimensión.

(Grupo Focal / P.S.)

Este testimonio sintetiza el núcleo del problema: la emocionalidad docente está expuesta a una alta demanda y carece de soporte sostenido. Aunque pueda haber compañerismo o apoyo informal, no

existen políticas ni estructuras que reconozcan el impacto emocional del trabajo educativo ni que ofrezcan contención real a quienes enseñan.

Señales de alerta no atendidas

Incluso en contextos en que no hay manifestaciones evidentes de crisis, la comunidad educativa percibe que hay un deterioro emocional generalizado. En algunos casos, son los propios mecanis-

mos institucionales los que lo detectan, sin que ello se traduzca necesariamente en respuestas efectivas:

En la encuesta SUSESO salieron los indicadores de alerta muy altos, entonces yo me pregunto: “¿De qué modo también el sindicato, de alguna manera, prende la luz roja sobre cuál es el estado emocional de todos nosotros?” Ya que los empleadores no nos cuidan, cómo nos podemos cuidar nosotros los profesores y los trabajadores de la educación, porque de verdad los indicadores son súper alarmantes.

(Grupo Focal / P.P.)

Esta voz interpela directamente a las instituciones: si existen señales de alarma tan claras, ¿por qué no hay acciones proporcionales? La responsabilidad del cuidado no puede seguir recayendo únicamente en los docentes o en sus organizaciones. El bienestar emocional es una condición básica para enseñar y debe ser abordado como una prioridad institucional y sistémica.

Como se puede observar, el estado del bienestar docente en Chile presenta importantes alertas. Si bien existen experiencias de apoyo, compañe-

rismo y satisfacción profesional, estas coexisten con altos niveles de malestar físico, psicológico y emocional. La cultura institucional, las condiciones laborales, la gestión del tiempo y el lugar asignado a las emociones son factores decisivos para comprender este escenario. El bienestar no es un tema personal ni un accesorio profesional: es una condición estructural que define la posibilidad misma de enseñar y sostener el vínculo educativo. Cuidar a quienes enseñan es cuidar la educación en su sentido más profundo.

CAPÍTULO 5

Liderazgo, gestión educativa y relaciones institucionales como factores determinantes del bienestar docente



El bienestar docente no se agota en las emociones individuales ni en los esfuerzos personales de autocuidado. Se configura estructuralmente desde las condiciones institucionales que hacen posible —o dificultan— una práctica profesional digna, acompañada, reconocida y sostenible. En este entramado, la gestión educativa, los liderazgos

escolares y la calidad de las relaciones institucionales constituyen factores decisivos. Pero también lo son los vínculos cotidianos con los estudiantes y con las familias, que no solo moldean la experiencia emocional de enseñar, sino que inciden directamente en la carga, el sentido y la posibilidad del bienestar.

5.1 *La experiencia del respaldo: cuando el liderazgo protege y habilita*

Una dimensión clave del bienestar docente tiene que ver con la experiencia de sentirse respaldado. La gestión educativa y el liderazgo escolar son determinantes cuando logran articular una institucionalidad que acompaña, escucha y actúa frente a

las necesidades del profesorado. Las voces docentes recogidas en este estudio subrayan la importancia de contar con equipos directivos accesibles y comprometidos, que actúan frente a situaciones conflictivas o emocionalmente exigentes.

Al menos, por ejemplo, desde Convivencia Escolar o UTP siempre están como llamándote, acompañándote, escuchándote. Siempre están con las puertas abiertas para todos los docentes; cuando hay alguna duda o alguna inquietud [...] siempre se puede ir para allá. Ellos buscan cómo suplir las necesidades que hay siempre buscando el bienestar.

(Docente SLEP / Ed. Media / Intermedia)

Esta cercanía institucional, cuando se concreta en acciones, tiene un efecto protector sobre el malestar. Sin embargo, no todos los relatos reflejan esta experiencia. Por el contrario, múltiples docentes señalan haber enfrentado escenarios de abandono

institucional, especialmente frente a reclamos de apoderados o problemas complejos de aula. En estos casos, el liderazgo aparece como distante, burocrático o, directamente, deslegitimador del rol docente.

No me siento respaldada porque siento que ellos no confían en su equipo docente. [...] Acá, en este colegio, viene un apoderado a poner un reclamo y se escucha al apoderado, nunca te llaman, después te llaman y te dicen “un apoderado puso un reclamo, ¿qué dice usted?” Pero eso queda en el papel, nunca hay un encuentro para resolver la situación.

(Docente P.S. / Ed. Media / Avanzada)

La ausencia de respaldo, cuando se vuelve sistemática, no solo incrementa el desgaste emocional, sino que mina la confianza en la institucionalidad

escolar y debilita el sentido de pertenencia y la legitimidad del liderazgo.

5.2 *Participación simbólica y pérdida de sentido: cuando las decisiones no se comparten*

Un segundo eje crítico es la posibilidad de participar de manera efectiva en las decisiones institucionales. La mayoría de los testimonios recoge una experiencia de participación simbólica o irrelevante, donde las opiniones docentes no se tra-

ducen en transformaciones concretas. La falta de incidencia sobre los tiempos, las prioridades pedagógicas o los recursos disponibles genera una sensación de invisibilidad institucional.

Uno tampoco opina mucho por lo mismo, porque ya es perder energía, prefiero guardar eso para mis quehaceres propios; de que hay poca consideración, hay poca consideración.

(Docente SLEP / Ed. Básica / Novel)

En este contexto, las iniciativas orientadas al bienestar —como jornadas de autocuidado o ajustes horarios puntuales— tienden a ser percibidas como

paliativos sin efecto estructural. No alcanzan a compensar la sobrecarga ni a generar condiciones duraderas de trabajo digno.

Creo que la única [iniciativa] que se me ocurre en estos momentos, pero que no va dirigida a todos los docentes [es que] nos podemos ir apenas terminamos las clases, no tenemos que cumplir con el horario no lectivo que tenemos después de las clases.

(Docente P.S. / Ed. Media / Novel)

Así, se instala una brecha entre las expectativas de cuidado institucional y las respuestas reales de las direcciones escolares. El resultado es una pérdida

de sentido sobre el espacio escolar como comunidad profesional compartida.

5.3 *Climas organizacionales fragmentados: entre la colaboración informal y la falta de institucionalidad*

El clima laboral y la colaboración entre pares son factores esenciales del bienestar docente, pero en muchos establecimientos estos procesos no se encuentran institucionalizados. La colaboración

suele darse en el plano informal, a través de afinidades personales o intercambios espontáneos, más que como resultado de una estrategia deliberada de trabajo en equipo.

Creo que ese tipo de conversación y colaboración no se da mucho, es más que nada una reunión para zanjar cuestiones de logística. Donde sí encuentro intercambio de experiencias es en conversaciones de pasillo o coloquiales [...], pero no en esta instancia formal. Yo creo que eso se podría mejorar.

(Docente SLEP / Ed. Básica / Novel)

En varios relatos se evidencian climas fragmentados, marcados por jerarquías implícitas, tensiones generacionales o la existencia de “clanes” docentes. Estas divisiones afectan la posibilidad de cons-

truir espacios de apoyo y corresponsabilidad entre colegas, especialmente en momentos de crisis o sobrecarga emocional.

Sé que prebásica funciona terrible, que cuando alguien nuevo llega ni siquiera lo saludan; es un colegio francés, por lo tanto, hablan en francés entre ellos para que el otro no entienda. Entonces, yo sé que soy una privilegiada en este sistema de colegio.

(Docente P.P. / Ed. Básica / Novel)

Donde la gestión educativa no promueve condiciones materiales, temporales y simbólicas para el trabajo colaborativo, la docencia se experi-

menta como una práctica solitaria, que intensifica el desgaste y limita las posibilidades de agencia profesional.

5.4 Vínculos con los estudiantes: entre el sentido y el desgaste

La relación con los y las estudiantes constituye una de las dimensiones más potentes en la configuración del bienestar docente. Para muchos par-

ticipantes del estudio, es precisamente el vínculo humano con sus alumnos lo que le da sentido a su trabajo, incluso en contextos difíciles.

La relación o vínculo que se puede generar con los estudiantes, el impacto que uno puede generar, es súper gratificante... recibir ese cariño, ese apoyo... uno puede influir en el cambio de las perspectivas de mundo, abrir horizontes, tratar de motivarlos. Toda esa conexión humana a mí me gratifica y me gusta bastante.

(Docente SLEP / Ed. Básica / Novel)

Dado lo anterior, cuando este vínculo se ve afectado por climas de aula disruptivos, conductas agresivas o desregulación emocional —especialmente sin acompañamiento institucional ade-

cuado—, el impacto en el bienestar es profundo. En estos casos, la gestión escolar juega un rol clave en ofrecer herramientas, contención y apoyo a los docentes para sostener el vínculo pedagógico.

Me vi sobrepasada y fue complejo... sentía que iba a cumplir la función de guardería, porque al final no se estaba cumpliendo el rol de realizar experiencias de aprendizaje con los chiquillos.

(Docente SLEP / Ed. Media / Avanzada)

La falta de respaldo o de estrategias colectivas frente a estas situaciones lleva a que el vínculo educativo se desdibuje y transforme la relación con

los estudiantes en una fuente de agotamiento en lugar de sentido.

5.5 Familias y apoderados: colaboración ambivalente, respaldo condicionado

Otro componente esencial en la experiencia de bienestar docente es la relación con las familias. Cuando esta se basa en el diálogo, la confianza y el respeto mutuo, los y las docentes relatan sen-

tirse acompañados en su labor, lo que tiene efectos positivos tanto en el clima de aula como en su propia motivación.

Siempre tengo una muy buena comunicación con ellos [los apoderados], y eso me ha permitido también el respaldo de mis apoderados.

(Docente SLEP / Ed. Media / Intermedia)

En cambio, cuando las escuelas carecen de estrategias claras de vinculación con las familias, los docentes se ven sobreexplotados a conflictos, exi-

gencias desmedidas o malentendidos. Estos escenarios generan un desgaste adicional que no siempre es reconocido por las instituciones.

Por ejemplo, en el caso de un profesor yo siento que el colegio no hizo ninguna investigación, solamente le dijeron “usted tiene que salir de esa sala, no hacerle más clases” sin explicación, sin investigación, sin saber lo que los apoderados dijeron.

(Docente P.P. / Ed. Media / Novel)

La falta de protocolos claros para mediar entre docentes y apoderados, la ausencia de directivos en momentos críticos o la toma de decisiones que privilegia la opinión del apoderado sobre la del docente son expresiones de un liderazgo que, lejos de cuidar, deja expuesto al profesorado y afecta su integridad profesional.

vínculos con estudiantes y familias, generan condiciones habilitantes para una práctica profesional sostenible, digna y significativa. Pero cuando se expresan en burocracia, verticalismo, ausencia de diálogo y abandono institucional, se convierten en factores de malestar crónico.

La gestión educativa, el liderazgo escolar y las relaciones institucionales son factores estructurales en la construcción del bienestar docente. Cuando se orientan al cuidado, la participación efectiva, la contención emocional y el fortalecimiento de los

Reconocer este carácter relacional, estructural y político del bienestar docente implica superar miradas centradas en la responsabilidad individual, e instalar una ética del cuidado que oriente tanto la política educativa como la cultura institucional de nuestras escuelas.

CAPÍTULO 6

Condiciones institucionales para el bienestar docente: límites, posibilidades y sentidos en disputa



El bienestar docente es una construcción institucional profundamente influida por las políticas educativas. No basta con apelar al compromiso o la resiliencia individual del profesorado: el bienestar se sustenta —o se erosiona— en función de decisiones estructurales que determinan cómo se organiza el trabajo docente, qué condiciones se le ofrecen y qué reconocimiento se otorga a su labor.

En este sentido, las políticas públicas no son un telón de fondo neutro, sino un componente central en la configuración del bienestar o del malestar profesional. Este capítulo analiza las condiciones institucionales que lo hacen posible o lo impiden, vinculándolas con el marco político-educativo que las sostiene o ignora.

6.1 *Sobrecarga estructural: entre la autonomía profesional y la regulación desbordada*

La sobrecarga de trabajo aparece como uno de los principales factores que afectan negativamente el bienestar docente. Esta sobrecarga no es aleatoria, sino el resultado de un conjunto de políticas que han instalado una lógica de rendición de cuentas

burocrática, en la que se exige evidencia permanente de lo realizado, a través de informes, planillas y sistemas de seguimiento. La presión por cumplir con esta lógica, sin los recursos ni los tiempos adecuados, genera un escenario laboral agobiante.

Yo creo que ahí también hay un punto importante de abordar, porque de repente el trabajo administrativo nos colapsa, sobre todo en fechas de cierre de semestre, donde nos apuran con distintas cosas, y de repente es para sacar papeles no más.

(Docente SLEP / Ed. Básica / Intermedia)

En lugar de fortalecer la autonomía profesional o el juicio pedagógico, muchas de estas políticas han promovido un modelo de gestión escolar basado en el control y la estandarización. Así, las exigen-

cias del sistema no se acompañan de condiciones habilitantes, sino que se descargan sobre los equipos escolares y generan una brecha entre lo que se demanda y lo que se posibilita.

Mis clases duran máximo una hora, y ahí tienes que tratar de pasar todo lo que estaba planificado para 90 minutos en 60. Esa parte es agobiante y no está la disposición del equipo directivo de mejorar esas cosas.

(Docente SLEP / Ed. Básica / Novel)

Esta contradicción es producto de un diseño de políticas que no integra el bienestar docente como dimensión estructural del funcionamiento escolar,

sino como una preocupación accesoria o dependiente de la buena voluntad institucional.

6.2 Infraestructura y recursos: política de mínimos o política de cuidado

La precariedad de recursos e infraestructura que afecta a muchos establecimientos es también un reflejo de políticas de financiamiento insuficientes y desiguales. La falta de acceso oportuno a mate-

riales didácticos, tecnología, mobiliario adecuado o espacios de descanso dignos no es solo una condición escolar, sino el resultado de años de inversión pública focalizada, fragmentada o condicionada.

La baja de recursos que tenemos; la poca accesibilidad a los recursos. En mi colegio, en particular, la forma de poder optar a recursos es muy engorrosa, es muy demoroso; entonces, finalmente, cuando necesitas hacer clases [...], no siempre logro tener los materiales o los recursos que necesito.

(Docente P.S. / Ed. Media / Novel)

Esta situación se ve agravada por la forma en que se gestiona el financiamiento educativo, basado muchas veces en lógicas competitivas y resultados medibles, sin considerar las necesidades contextuales reales de cada comunidad educativa. Las políticas no han logrado consolidar un piso común de condiciones mínimas que aseguren entornos

escolares seguros, acogedores y bien equipados para docentes y estudiantes.

En este escenario, la experiencia de malestar docente no es resultado de un fallo individual, sino de una política educativa que ha fallado en garantizar condiciones básicas de justicia y dignidad profesional.

6.3 Carenia de políticas integrales para el cuidado del profesorado

A pesar del creciente reconocimiento del bienestar docente como factor clave en la mejora educativa, las políticas públicas en este ámbito han tendido a ser fragmentarias, paliativas y discontinuadas. Si bien existen iniciativas orientadas al autocuidado, la formación emocional o la mejora del clima escolar, no se ha articulado una estrategia nacional, integral y sostenida que aborde el bienestar como un derecho laboral y pedagógico.

Esto se expresa en la falta de protocolos institucionales para el acompañamiento emocional del profesorado, la inexistencia de tiempos protegidos para la reflexión pedagógica o el débil reconocimiento de la salud mental docente en el sistema.

No existen esas instancias de diálogo, por lo tanto, te satura, te aburre, uno llega a la casa... o sea, uno todos los días en la sala tiene dificultades con los estudiantes, es parte del día a día, pero lo otro de verdad que es cansador.

(Docente SLEP / Ed. Media / Avanzada)

El malestar se acumula en el silencio y se vuelve parte del paisaje escolar, sin mecanismos efectivos de contención. La ausencia de políticas de bienestar docente con carácter vinculante y presupuesto propio refuerza la idea de que el bienestar es una

responsabilidad individual y no un derecho colectivo protegido por el sistema. En este sentido, el Plan Nacional Docente es un paso importante para situar el bienestar docente como un eje estructural de política pública.

6.4 *La relación con las familias: vacíos normativos e institucionales en la gestión del vínculo*

La vinculación con las familias y apoderados ha adquirido una centralidad creciente en las escuelas, pero esta dimensión no siempre cuenta con orientaciones claras ni estructuras de apoyo desde el

sistema educativo. Cuando existen conflictos, malentendidos o agresiones, las y los docentes muchas veces enfrentan solos estas situaciones, sin protocolos de actuación ni respaldo institucional.

Creo que ese es un factor agravante para esto del bienestar docente, porque uno, además de hacer su labor de docencia en aula, tiene que hacer una especie de co-docencia con las familias. También te genera un desgaste y no hay políticas en la escuela donde se pueda sopesar ese desgaste.

(Docente P.S. / Ed. Parvularia)

Las políticas públicas han promovido la participación familiar como un eje fundamental, pero no siempre han ofrecido herramientas concretas para gestionar esa participación desde el cuidado mutuo y el respeto profesional. La omisión de dispositivos de mediación, formación o prevención de violencia en el vínculo escuela-familia se traduce

en experiencias cotidianas de desgaste y desprotección para el profesorado.

En contextos de alta vulnerabilidad o de multiculturalidad, estas carencias institucionales se agudizan, y el rol docente se expande a dimensiones socio-familiares sin límites claros ni apoyos adecuados.

6.5 *Desigualdades estructurales: sostenedores, nivel educativo y política nacional*

Las políticas educativas no solo definen estándares comunes, sino que también reproducen —o corrigen— desigualdades estructurales. El estudio muestra cómo las condiciones para el bienestar docente varían significativamente según el tipo de

sostenedor, el nivel educativo o el territorio. Esto evidencia que las políticas actuales no han logrado garantizar un piso común de equidad para el ejercicio docente en el país.

La principal dificultad es que, si bien este colegio da gran libertad desde Dirección, existen otros organismos dentro del establecimiento que están pendientes de que uno cumpla lo que ellos esperan; siento que tengo que responderle a un sinfín de personas bajo sus propias expectativas sin que ellos dialoguen conmigo.

(Docente SLEP / Ed. Media / Novel)

Además, los relatos evidencian que la política docente ha tenido limitaciones para reconocer los ciclos de vida laboral del profesorado. Las dificultades que enfrentan las y los docentes nóveles no son las mismas que las de aquellos con más años

de trayectoria, pero las políticas tienden a homogeneizar los abordajes. Se requiere una mirada más situada, que reconozca trayectorias, contextos y necesidades diversas.

Tengo 63 años, entonces todos los días me pregunto: “¿Cuánto más voy a aguantar?” Pero la pensión es muy baja, por lo tanto, una no puede dejarlo.

(Docente P.P. / Ed. Básica / Avanzada)

Las condiciones institucionales para el bienestar docente no se producen por inercia ni por decisiones aisladas de cada escuela. Son el reflejo concreto de un modelo de política educativa que ha priorizado el rendimiento y la eficiencia por sobre el cuidado y la sostenibilidad del trabajo educativo.

Superar el malestar estructural requiere un giro político y ético en la concepción del rol docente, que deje atrás la lógica del sacrificio y la vocación ilimitada, y abrace el bienestar como derecho colectivo y condición imprescindible para una educación de calidad.

CAPÍTULO 7

Escuelas que cuidan: propuestas para la gestión educativa desde la experiencia docente



Los hallazgos del estudio, a partir de la propia voz de las y los docentes consultados, permiten identificar con claridad una serie de propuestas y condiciones que, desde la perspectiva del profesorado, resultan fundamentales para avanzar hacia comunidades educativas centradas en el cuidado. Estas propuestas no surgen de modelos externos

ni de prescripciones técnicas, sino que emergen de la experiencia situada de quienes viven, sostienen y resignifican la escuela en su quehacer cotidiano. Desde ese lugar, se configuran orientaciones que interpelan directamente la organización institucional, la política educativa y el ethos escolar.

7.1 Buenas prácticas: cuidado cotidiano y condiciones habilitantes

Las buenas prácticas en materia de bienestar docente no se limitan a acciones extraordinarias ni a políticas formales. Por el contrario, muchas se desarrollan en el marco de lo cotidiano, como respuestas organizadas —o incluso espontáneas— frente al malestar estructural. Cuando estas prácticas se sostienen en el tiempo y se formalizan institucionalmente, logran configurar entornos de trabajo más humanos, colaborativos y sostenibles.

Entre las más relevantes, se pueden identificar las siguientes:

- Acompañamiento y cercanía por parte de los equipos directivos: el liderazgo empático, horizontal y resolutivo genera condiciones de apoyo emocional, legitimación del malestar y contención ante situaciones críticas. Equipos directivos que ejercen un rol activo en el cuidado docente contribuyen a fortalecer los vínculos profesionales y a consolidar una cultura organizacional basada en la confianza.
- Redistribución de cargas y apoyo mutuo entre docentes: las prácticas colaborativas que permiten equilibrar el trabajo, cubrir a colegas en situaciones complejas o asumir tareas de manera conjunta constituyen una estrategia clave para mitigar el desgaste. Este tipo de apoyo, aun

cuando no esté formalizado, conforma una red emocional y práctica que sostiene a los equipos docentes.

- Generación de espacios para el autocuidado colectivo: jornadas de bienestar, pausas activas, talleres de contención emocional o actividades recreativas institucionalizadas permiten resignificar el cuidado del cuerpo y de las emociones como una dimensión legítima del trabajo docente. Estas acciones, cuando son voluntarias, continuas y adecuadamente diseñadas, fortalecen la salud organizacional.
- Valoración de la autonomía profesional: el ejercicio de la docencia requiere de un margen de decisión, confianza institucional y respeto al criterio pedagógico. Cuando las y los docentes pueden ejercer su profesión sin una vigilancia excesiva ni una cultura de control, se fortalece la agencia profesional y se reduce la sensación de despersonalización del trabajo.
- Coordinación pedagógica centrada en la colaboración: las reuniones entre docentes que privilegian la reflexión colectiva, el intercambio de experiencias y la mejora pedagógica —por sobre el cumplimiento burocrático— generan vínculos de confianza, sentido compartido y aprendiza-

jes entre pares. Estas prácticas, orientadas a la construcción conjunta de respuestas educativas contextualizadas, protegen el bienestar y elevan la calidad educativa.

Estas experiencias, aunque a menudo se originan en iniciativas locales o en el compromiso individual de ciertos equipos, constituyen modelos replicables que pueden ser sistematizados, fortalecidos y escalados como parte de una política institucional de cuidado docente.

7.2 *Condiciones valoradas por el profesorado: tiempo, comunidad y contención*

Las condiciones que las y los docentes identifican como habilitantes para su bienestar no refieren exclusivamente a beneficios individuales, sino también a factores estructurales que impactan directamente en la posibilidad de ejercer su rol de forma ética, profesional y sostenible. Cuando estas condiciones están presentes de forma articulada y sostenida, permiten el desarrollo integral del trabajo docente, fortalecen la identidad profesional y reducen el desgaste emocional.

- Tiempo protegido para la labor pedagógica y el desarrollo profesional: una demanda reiterada es la necesidad de contar con tiempos efectivos para planificar, reflexionar, innovar y coordinarse con colegas. La sobrecarga horaria y la exigencia de múltiples funciones no pedagógicas fragmentan el trabajo e impiden desplegar prácticas educativas significativas. Disponer de tiempo real para la preparación y la mejora continua es condición básica para el bienestar y la calidad educativa.
- Existencia de comunidades profesionales cohesionadas: el sentido de pertenencia a una comunidad docente colaborativa constituye una fuente central de bienestar. Las comunidades cohesionadas actúan como redes de apoyo, permitiendo resignificar las dificultades del trabajo cotidiano y recuperar el sentido colectivo de la tarea. Sin embargo, estas comunidades no emergen espontáneamente: requieren tiempos compartidos, liderazgo pedagógico que las promueva y estructuras organizativas que prioricen el trabajo conjunto.
- Apoyo y contención ante situaciones de crisis o sobrecarga: en contextos laborales exigentes, disponer de mecanismos formales de acompañamiento emocional, apoyo psicosocial, flexibilidad organizacional y dispositivos institucionales de cuidado resulta fundamental para sostener la tarea docente. La ausencia de estos apoyos genera aislamiento, sensación de desamparo y riesgo de abandono profesional. Por tanto, construir una arquitectura institucional que normalice el cuidado y legitime la vulnerabilidad debe ser una prioridad en la gestión escolar.

7.3 *El reconocimiento como eje protector del bienestar docente*

El reconocimiento profesional se configura como un eje estructurante del bienestar, en tanto valida el trabajo docente y lo inscribe en una cultura escolar que valora, respeta y legitima su aporte. Esta dimensión del cuidado no se limita al elogio simbólico ni a la retribución económica: implica reconocer el saber, la experiencia y la agencia de las y los docentes en todos los niveles de la vida institucional.

- Reconocimiento profesional y legitimación del saber docente: los y las docentes valoran que se los reconozca como profesionales capaces de pensar, proponer, evaluar y mejorar su práctica. Ello implica confianza institucional, respeto a su autonomía y consideración activa en procesos clave, como la planificación curricular, el diseño de proyectos educativos y la innovación pedagógica. Este tipo de reconocimiento dignifica el rol docente y fortalece su motivación intrínseca.
- Reconocimiento emocional y validación subjetiva: sentirse parte significativa del proyecto educativo, recibir gestos cotidianos de empatía o tener la posibilidad de expresar malestares sin temor al juicio institucional, contribuye a una experiencia subjetiva positiva del trabajo. La presencia de estos gestos —por pequeños que sean— fortalece los vínculos interpersonales y construye una cultura organizacional basada en el cuidado mutuo.
- Reconocimiento organizacional e incidencia institucional: participar activamente en la toma de decisiones, tener voz en los espacios de planificación escolar y ser considerado en las definiciones estratégicas de la escuela permite consolidar una relación no subordinada con la institucionalidad. Esta posibilidad de incidencia no solo refuerza el compromiso y el sentido de pertenencia, sino que previene formas de malestar ligadas a la invisibilización y a la imposición vertical.

7.4 *La colaboración como forma de resistencia ante la fragmentación institucional*

La colaboración docente, entendida como una práctica sostenida, situada y horizontal, constituye una de las respuestas más efectivas frente a los procesos de fragmentación institucional. En entornos escolares marcados por la sobrecarga, la incertidumbre o la presión externa, las dinámicas colaborativas permiten compartir la carga emo-

cional, distribuir el trabajo pedagógico y construir colectivamente soluciones contextualizadas.

- Colaboración para compartir la carga y evitar el aislamiento: la posibilidad de planificar en conjunto, distribuir tareas y enfrentar desafíos de forma colectiva permite reducir el desgaste individual, revalorizar la dimensión colectiva de la docencia y consolidar redes internas de apoyo profesional.

- Colaboración para la mejora pedagógica y la innovación contextualizada: cuando las comunidades docentes reflexionan en conjunto sobre sus prácticas, evalúan resultados, diseñan nuevas estrategias o adaptan metodologías, no solo mejoran sus clases, sino que también recuperan el sentido transformador del trabajo docente.
- Colaboración como cultura institucional y política de bienestar: fomentar la colaboración no debe depender exclusivamente del compromiso individual; requiere de tiempos protegidos, reco-

nocimiento institucional y liderazgos facilitadores. Las escuelas que cuidan son aquellas que entienden la colaboración como una política estructural y no como un acto voluntarista.

Además, la colaboración no debe limitarse a lo pedagógico; actividades sociales, recreativas o informales entre colegas también cumplen un rol importante en la construcción de comunidades profesionales cohesionadas y emocionalmente sostenidas.

7.5 *Condiciones laborales y materiales como cimiento del cuidado*

Además de las prácticas de acompañamiento, colaboración y reconocimiento, el profesorado enfatiza que, sin condiciones laborales y materiales adecuadas, no es posible construir entornos escolares que cuidan. Esto implica reconocer que el bienestar también depende de factores estructurales que deben ser garantizados por las instituciones y respaldados por políticas públicas.

- Estabilidad laboral, transparencia contractual y pago justo: asegurar que las horas trabajadas correspondan efectivamente a las horas remuneradas, eliminar prácticas contractuales abusivas y garantizar la equidad salarial entre niveles educativos son condiciones básicas para una docencia digna.
- Infraestructura adecuada para el trabajo pedagógico y el descanso: contar con salas de profesores tranquilas, espacios personales para la planificación, oficinas para la atención de estudiantes y ambientes físicos que favorezcan la concentración y el bienestar emocional son

elementos que contribuyen directamente a una mejor experiencia laboral.

- Flexibilidad organizacional para conciliar vida laboral y personal: permitir el trabajo remoto en jornadas sin clases, adaptar horarios en situaciones familiares complejas o redistribuir funciones según la carga de trabajo son acciones que reflejan una gestión centrada en las personas y no solo en la eficiencia operativa.
- Estructuras institucionales permanentes de bienestar: la creación de unidades o comités dedicados al bienestar docente, la existencia de protocolos específicos y la asignación de recursos para el desarrollo de acciones preventivas y de acompañamiento son pasos necesarios para institucionalizar el cuidado y dejar de depender exclusivamente de iniciativas individuales o voluntarias.

CAPÍTULO 8

Propuestas para una política educativa desde el enfoque del bienestar



El bienestar docente no puede ser concebido únicamente como una responsabilidad individual ni como una tarea exclusiva de los equipos directivos escolares. Tal como se desprende del estudio, el bienestar constituye una condición estructural y habilitante del ejercicio profesional docente, y como tal, debe ser asumido como eje articulador de la política educativa en su conjunto. Esto implica un giro profundo en los marcos normativos, en los instrumentos de gestión, en los dispositivos de formación y en los sistemas de monitoreo, orientando todos ellos hacia una lógica de cuidado, dignidad profesional y sostenibilidad del trabajo docente.

En este contexto, Chile ha impulsado recientemente una agenda legislativa y un conjunto de medidas destinadas a fortalecer las escuelas como espacios de cuidado y a promover el bienestar docente como un elemento clave de la vida escolar. Entre estas iniciativas se encuentran el Plan Nacional Docente, la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) y su Plan de Acción 2024-2030.

Asimismo, en enero de 2026 se aprobaron leyes relevantes, como la Ley de Titularidad Docente, que se incorpora como norma permanente del Estatuto Docente, fortaleciendo la estabilidad laboral del profesorado, y la Ley de Convivencia, Buen Trato y Bienestar escolar, orientada a consolidar ambientes educativos seguros y a promover el bienestar socioemocional de toda la comunidad educativa, incorporando medidas específicas dirigidas al bienestar docente. Por su reciente aprobación o implementación, los efectos de estas leyes y medidas no han podido ser incorporados en el presente estudio.

Este capítulo presenta una síntesis de las principales propuestas que surgen del estudio en torno a cómo avanzar, desde el nivel macro y meso del sistema escolar hacia políticas públicas que integren de forma estructural el bienestar docente, no como un complemento, sino como una condición de posibilidad para la calidad, la equidad y la transformación educativa.

8.1 *Instalar el bienestar como eje estructurante de la política educativa*

Uno de los principales desafíos identificados en el estudio es que, pese al reconocimiento discursivo creciente del bienestar como un tema relevante, aún persiste una débil articulación entre esta noción y los marcos regulatorios del sistema. El bienestar docente aparece muchas veces subsumido bajo otras prioridades, tratado de forma fragmentada o delegado a acciones de apoyo psicosocial esporádicas. Frente a ello, se propone avanzar hacia la instalación del bienestar como un principio estructurante de la política educativa nacional. El Plan Nacional docente podría significar un avance en esa dirección.

Se requiere incorporar el bienestar no solo en planes y programas específicos, sino en los principios rectores del sistema escolar. Debe ser entendido como un derecho de los trabajadores y trabajadoras de la educación, con implicancias en los marcos laborales, en los indicadores de calidad educativa y en las metas estratégicas de los organismos ministeriales y sostenedores.

Asimismo, esta centralidad implica reconocer que el bienestar no es un resultado accesorio del buen funcionamiento escolar, sino una condición habilitante del aprendizaje, de la permanencia en la profesión y de la justicia educativa. En este sentido, su incorporación en los marcos legales, planes estratégicos y políticas de desarrollo docente resulta urgente y necesaria.

8.2 *Incorporar indicadores de bienestar en los instrumentos de gestión escolar*

Una segunda línea de acción propuesta es la inclusión explícita de indicadores de bienestar en los instrumentos de planificación, evaluación y mejora institucional. Actualmente, documentos como el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), la autoevaluación institucional o los marcos de desempeño tienden a privilegiar dimensiones técnico-pedagógicas, a la vez que dejan fuera aspectos clave, como la salud emocional de los equipos, la colaboración interna, o el sentido de pertenencia institucional.

Incorporar indicadores de bienestar en estos instrumentos permitiría visibilizar las condiciones reales del trabajo docente, monitorear la evolución del clima organizacional y fortalecer la toma de decisiones basada en el cuidado de los equipos. Además, permitiría reconocer y legitimar las buenas prácticas que muchas escuelas ya desarrollan en esta materia.

Estos indicadores podrían incluir, por ejemplo, el número de horas protegidas para trabajo colaborativo, el acceso efectivo a espacios de formación emocional, la percepción de reconocimiento profesional o la presencia de protocolos institucionales de cuidado. Su implementación debe ser progresiva, con criterios de pertinencia contextual y evitando generar nuevas cargas burocráticas.

8.3 *Reorientar la formación docente con enfoque de cuidado*

El estudio evidencia con claridad la necesidad de transformar los enfoques tradicionales de la formación inicial y continua del profesorado, incorporando el bienestar como contenido, como metodología y como criterio de calidad. En muchos casos, los programas formativos omiten la dimensión emocional del trabajo docente, las estrategias de contención en contextos complejos o las herramientas para el desarrollo de comunidades colaborativas.

En formación inicial, esto implica preparar a las y los futuros docentes para habitar una escuela que cuida: fortalecer sus competencias socioemocionales, promover el autoconocimiento y la autorregulación, y formar en prácticas de cuidado colectivo. A su vez, los programas deben abordar críticamente las condiciones laborales del sistema,

brindando herramientas para su comprensión, afrontamiento y transformación.

En formación continua, se requiere una oferta que no solo refuerce contenidos disciplinarios o técnicos, sino que aborde explícitamente la salud emocional, el autocuidado, la construcción de vínculos profesionales y el liderazgo para el bienestar. Estos programas deben estar alineados con la realidad de las escuelas, ser flexibles, participativos y acompañados por dispositivos territoriales de apoyo sostenido.

Asimismo, los referentes de formación —universidades, centros de desarrollo profesional, organismos ministeriales— deben modelar internamente las condiciones que proponen: cuidar a quienes forman, construir ambientes de aprendizaje empáticos y reconocer el saber docente como punto de partida.

8.4 *Desarrollar sistemas de monitoreo del bienestar en el sistema escolar chileno*

Para avanzar en la institucionalización del bienestar docente como política pública, es indispensable contar con sistemas de monitoreo regulares, confiables y contextualizados. Actualmente, la ausencia de datos sistemáticos sobre las condiciones de bienestar y malestar de los equipos educativos impide una comprensión integral del fenómeno y limita las posibilidades de su abordaje.

Se propone diseñar e implementar un sistema nacional de monitoreo del bienestar docente, con indicadores múltiples que consideren distintas dimensiones que la constituyen. Este sistema debe permitir levantar alertas tempranas, identi-

ficar zonas o tipos de establecimientos en mayor riesgo, evaluar la eficacia de programas de cuidado y orientar recursos y políticas de manera más precisa.

Es fundamental que este sistema no se base en una lógica punitiva ni de control externo, sino en una lógica de mejora continua, confianza institucional y restitución de derechos. Además, debe garantizar la participación del profesorado en su diseño, aplicación y análisis, promoviendo el sentido de pertenencia y legitimidad de la información recolectada.

8.5 *Revisar los dispositivos de evaluación y rendición de cuentas desde una lógica de cuidado*

Una última línea estratégica se refiere a la necesidad de revisar críticamente los dispositivos de evaluación del sistema escolar, como el SIMCE, las fiscalizaciones o los procesos de aseguramiento de la calidad. Tal como muestra el estudio, estas herramientas generan presión, estrés y desconfianza cuando están orientadas exclusivamente al rendimiento y al cumplimiento de estándares externos.

Avanzar hacia una lógica de cuidado implica rediseñar estos dispositivos para que incluyan criterios de bienestar, reconozcan los esfuerzos institucionales en contextos adversos y promuevan prácti-

cas pedagógicas centradas en el desarrollo integral de estudiantes y docentes. La evaluación debe dejar de ser un mecanismo de castigo y convertirse en una herramienta formativa que acompañe los procesos de mejora con pertinencia, respeto y comprensión.

Esto requiere también modificar los incentivos que estructuran el sistema escolar, promoviendo culturas institucionales que prioricen el cuidado por sobre la competencia, el sentido por sobre el ranking y la colaboración por sobre la estandarización.

CAPÍTULO 9

Conclusiones finales: hacia una cultura escolar de cuidados



Los hallazgos del estudio realizado permiten afirmar que el bienestar docente no es una dimensión accesorio ni una cuestión de índole privada, sino un componente estructural e ineludible de la experiencia profesional en la escuela. Las condiciones de trabajo, los vínculos institucionales, los estilos de liderazgo, las prácticas de colaboración y los marcos de sentido compartidos constituyen un entramado decisivo para comprender cómo se vive el ejercicio docente y qué posibilidades reales existen para desarrollarlo de forma digna, sostenible y significativa. Estas condiciones, cuando son favorables, no solo previenen el malestar, sino que también habilitan capacidades institucionales orientadas a la mejora pedagógica y la cohesión comunitaria.

Pensar en una cultura escolar de cuidados implica, en consecuencia, interrogar las formas tradicionales en que ha sido organizada la escuela chilena: estructura jerárquica, orientación hacia resultados estandarizados, fragmentación del trabajo, burocratización de sus procesos y escasa consideración de las dimensiones emocionales y éticas del quehacer educativo. No se trata de negar los avances logrados en términos de cobertura, regulación o profesionalización, sino de reconocer que persiste una tensión estructural entre las exigencias institucionales y la calidad de vida profesional de quienes sostienen el sistema desde su base: los y las docentes.

El estudio evidencia que el bienestar no emerge simplemente de estados individuales, sino de condiciones intersubjetivas y organizacionales que lo hacen posible o lo inhiben. Es una vivencia situada, relacional y dinámica, que se construye en la interacción cotidiana con colegas, directivos, estudiantes y familias, así como en lo que percibe el docente respecto a su tiempo, sus decisiones pedagógicas, su desarrollo profesional y su reconocimiento institucional. Allí donde las condiciones institucionales habilitan el trabajo colaborativo, la confianza mutua y el sentido de pertenencia, el bienestar se vuelve no solo posible, sino también productivo en términos pedagógicos.

Por ello, no es posible promover una transformación real del bienestar sin una revisión crítica de las culturas escolares. Aquellas comunidades educativas que consiguen sostener experiencias de bienestar son, en general, espacios donde se cultiva la colaboración, donde los liderazgos son accesibles y sensibles, donde existen rituales de cuidado cotidiano, donde las emociones no son silenciadas y donde se valida la palabra docente como fuente legítima de conocimiento. Estas comunidades no constituyen excepciones heroicas, sino expresiones concretas de una capacidad institucional existente —aunque muchas veces latente— para construir entornos laborales saludables y sostenibles.

Este enfoque se articula con una concepción del desarrollo docente que trasciende lo técnico y se sitúa en el plano del despliegue integral de capacidades humanas. No basta con formar competencias profesionales, dominar instrumentos curriculares o cumplir estándares de desempeño. Lo que aquí se reclama, implícitamente, es la posibilidad de ejercer una docencia con sentido, con dignidad, con agencia. Una docencia en la que el sujeto educador pueda sentirse parte, pueda vincularse, proyectarse, cuidar y ser cuidado. En esta perspectiva, el bienestar se asocia no solo con la ausencia de malestar o estrés, sino con la posibilidad real de llevar una vida profesional que valga la pena ser vivida. Esta posibilidad se incrementa cuando existen climas laborales favorables, reconocimiento explícito del trabajo, tiempo protegido para el desarrollo pedagógico y liderazgos capaces de sostener el cuidado como eje organizacional.

Desde esta mirada, el bienestar no se puede reducir a la gestión emocional ni a medidas individuales de autocuidado, sino que requiere condiciones institucionales habilitantes: tiempos protegidos para el trabajo colectivo, espacios de reflexión pedagógica, reconocimiento simbólico y material del esfuerzo, trayectorias laborales estables, coherencia entre los discursos institucionales y las prácticas reales, y formación situada en las necesidades del territorio. La transformación hacia una cultura del cuidado exige revisar la arquitectura del tiempo escolar y liberar a los equipos de la sobrecarga de funciones no pedagógicas, que muchas veces obstaculiza la posibilidad de enseñar con sentido. El bienestar, cuando se instala como principio organizador de la vida institucional, habilita también procesos de mejora continua, reflexión situada e innovación pedagógica.

Esta transformación no se decreta ni se resuelve con protocolos aislados. Requiere una política educativa comprometida con revisar el modo en que se concibe y evalúa la labor docente; una redefinición de los dispositivos de desarrollo profesional que integre las dimensiones socioemocionales, éticas y relacionales del trabajo en la escuela; una institucionalidad que promueva el sentido de pertenencia, la equidad de trato, la participación genuina y el respeto mutuo como principios fundamentales de la vida escolar. En este marco, el liderazgo también debe ser repensado: se requiere pasar de un enfoque gerencial y de control hacia un liderazgo pedagógico sensible, accesible y promotor de condiciones protectoras del bienestar docente.

En este horizonte, el cuidado debe asumirse también como una categoría organizadora de la acción educativa, no como una excepción frente a la crisis, sino como una política estructural para tiempos normales. No se trata de reducir la noción de cuidado a gestos afectivos o a apoyo psicológico puntual, sino de dotarla de densidad institucional: cuidar es garantizar condiciones materiales dignas, no exigir más de lo que es humanamente posible hacer, escuchar, confiar y compartir la responsabilidad del sentido pedagógico. En suma, cuidar implica revisar las prácticas organizacionales y los dispositivos escolares en función de su capacidad de sostener o erosionar la vida profesional de quienes educan.

Por todo lo anterior, este informe no solo ofrece un diagnóstico, sino también una afirmación política: la escuela puede y debe ser un lugar donde enseñar no implique enfermarse; donde liderar no implique aislarse; donde colaborar no implique sobrecargarse; donde el cuidado no sea un lujo, sino una norma. Avanzar hacia esa escuela que cuida requiere voluntad institucional, compromiso político y una relectura profunda de qué entendemos por calidad, por desarrollo profesional y por justicia educativa.

La transformación está en curso. Existen comunidades que han construido camino, que han hecho del bienestar un valor colectivo, que han demostrado que cuidar y enseñar no son verbos incompatibles. A ellas debemos mirar, escuchar y fortalecer. Porque en su ejemplo se juega no solo el futuro de la docencia, sino la posibilidad de una escuela que no renuncie a su humanidad.

Esta investigación, se enmarca en el compromiso de la Fundación SM con las escuelas que cuidan, aquellas que ofrecen una educación transformadora, inclusiva y de calidad desde la perspectiva de la ética del cuidado. En estas escuelas se cuenta con entornos seguros y de cuidado donde los derechos y el bienestar integral, tanto de estudiantes como de docentes, están en el centro de cualquier medida educativa.

La promoción de escuelas que cuidan constituye uno de los dos objetivos estratégicos de la Fundación SM, junto con el logro de la equidad educativa.

Este modelo de escuela es el resultado del trabajo colaborativo de líderes y expertos educativos de más de 100 instituciones de Iberoamérica, impulsado y coordinado por la Fundación SM. En su configuración se define que estas escuelas se sustentan en tres pilares básicos:

- 1.** La ética del cuidado como clave para orientar cualquier acción (cada persona se cuida a sí misma, nos cuidamos unas personas a otras y cuidamos el medioambiente).
- 2.** El sistema de relaciones donde se producen las interacciones de las que nace el aprendizaje.
- 3.** Los saberes y competencias que aseguran la inclusión, la excelencia académica y humana, y el desarrollo sostenible (ambiental, social y económico).

La aplicación práctica de este marco conceptual se refleja en diversas iniciativas, entre las que destacamos las siguientes:

- Nuestra alianza estratégica con la Unesco, destinada a divulgar y sensibilizar a la población sobre el estado de la profesión docente.
- La articulación de movimientos globales que, con el liderazgo del profesorado, buscan mejorar la calidad y la equidad educativa, revalorizando la figura del docente y el papel insustituible de la escuela en la educación de las generaciones presentes y futuras.
- La implementación de un modelo de acompañamiento enfocado en la transformación de las instituciones educativas en entornos protectores y de cuidado, es decir, escuelas que cuidan.

En lo que respecta a nuestra alianza con la Unesco, hemos asumido el compromiso de divulgar entre los agentes educativos los informes Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación (realizado por la Unesco y la Fundación SM en 2021) y el Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes; puntos clave, de 2023, editando las versiones en español y en portugués de ambos documentos.

Además, formamos parte del Equipo Especial sobre Docentes (Teacher Task Force), una alianza mundial única e independiente que se centra exclusivamente en temas relacionados con los docentes y la docencia. Desde este espacio, y nuevamente en colaboración con la Unesco, hemos promovido iniciativas de sensibilización e incidencia sobre las condiciones de la profesión docente, como el Decálogo de condiciones para transformar la educación bajo el impulso de los equipos docentes (2024).

CAPÍTULO 10

Anexos



Escuelas que cuidan: Bienestar docente y cultura institucional de cuidado en Chile

10.1 Tabla. Factores protectores e inhibidores del bienestar docente

DIMENSIÓN	FACTORES PROTECTORES	FACTORES INHIBIDORES
<i>Institucional y organizacional</i>	Apoyo institucional, liderazgo positivo, condiciones laborales adecuadas, reconocimiento profesional, autonomía, ambientes colaborativos.	Sobrecarga laboral, presión por resultados, condiciones precarias, inestabilidad laboral, falta de apoyo institucional.
<i>Psicológica e individual</i>	Satisfacción laboral, resiliencia, manejo del estrés, equilibrio vida-trabajo, autoeficacia.	Burnout, ansiedad, depresión, malestar físico, enfermedades ocupacionales.
<i>Social</i>	Apoyo social, participación docente, redes internas de mentoría.	Falta de reconocimiento, conflictos interpersonales, violencia escolar.
<i>Formativa y preventiva</i>	Formación continua, programas de bienestar, herramientas psicosociales.	Carencia de oportunidades de formación.
<i>Contextual y estructural</i>	(No se especificaron factores protectores explícitos en esta categoría)	Dependencia administrativa, expectativas irreales, pobreza de recursos pedagógicos.

10.2 Establecimientos educativos participantes en grupos focales

REGIÓN	TIPO DE ESTABLECIMIENTO	TIPO DE DEPENDENCIA
<i>Región de Valparaíso</i>	Básica	Municipal/SLEP
	Básica	Particular Pagado
	Media	Particular Subvencionado
<i>Región Metropolitana</i>	Básica	Municipal/SLEP
	Básica	Particular Subvencionado
	Básica	Particular Pagado
	Media	Municipal/SLEP
	Media TP	Particular Subvencionado
	Media	Particular Pagado
<i>Región del Biobío</i>	Básica	Particular Subvencionado
	Media TP	Municipal/SLEP
	Media	Particular Pagado

10.3 Caracterización de entrevistados

N° CASO	NIVEL DE ENSEÑANZA	REGIÓN	TIPO DE DEPENDENCIA	MOMENTO CARRERA PROFESIONAL	GÉNERO
1	Parvularia		PS		Mujer
2	Parvularia	RM	PP	Avanzado	Mujer
3	Básica		M/SLEP	Inicial	Hombre
4	Básica	RM	M/SLEP	Inicial	Hombre
5	Básica		M/SLEP	Intermedio	Hombre
6	Básica	RM	M/SLEP	Intermedio	Mujer
7	Básica	RM	M/SLEP	Avanzado	Hombre
8	Básica	RM	PS	Inicial	Mujer
9	Básica	V	PS	Avanzado	Mujer
10	Básica		PP	Inicial	Mujer
11	Básica	RM	PP	Avanzado	Mujer
12	Media		M/SLEP	Inicial	Mujer
13	Media	RM	M/SLEP	Intermedio	Mujer
14	Media	RM	M/SLEP	Avanzado	Mujer
15	Media	V	PS	Inicial	Mujer
16	Media	V	PS	Inicial	Mujer
17	Media	RM	PS	Inicial	Hombre
18	Media		PS	Avanzado	Mujer
19	Media	RM	PP	Inicial	Hombre
20	Media		PP	Inicial	Mujer
21	Media	RM	PP	Intermedio	Hombre

10.4 Tabla. Factores facilitadores e inhibidores del bienestar docente, según dependencia administrativa

TIPO DE FACTOR	DIMENSIÓN	MUNICIPAL/SLEP	PARTICULAR SUBVEN- CIONADO (P.S.)	PARTICULAR PAGADO (P.P.)
<i>Factores Protectores</i>	Relacional y emocional	Sentido de misión educativa; vínculos con estudiantes como fuente de motivación. Apoyo entre pares ocasional.	Relaciones colaborativas con algunos colegas. Conexión con estudiantes como fuente de gratificación.	Relaciones armónicas, clima emocional positivo. Buen trato con estudiantes y familias.
<i>Factores Protectores</i>	Profesional y vocacional	Oportunidades para impactar en contextos vulnerables, vínculo con la comunidad escolar.	Oportunidades de creatividad en aula. Reconocimiento vocacional intermitente.	Alta motivación por enseñar. Oportunidades para crecer dentro del colegio. Apoyo del equipo directivo.
<i>Factores Protectores</i>	Organizacional y de apoyo institucional	Presencia limitada de espacios formales de cuidado. Recursos institucionales escasos. Carga administrativa alta.	Algunas iniciativas de apoyo, pero percepción de abandono institucional ante crisis. Cultura escolar fragmentada.	Cultura institucional que promueve el bienestar. Acceso a salud mental. Menor carga burocrática.
<i>Factores Inhibidores</i>	Relacional y emocional	Sentimientos de aislamiento, uso frecuente de licencias. Vulnerabilidad emocional frente a estudiantes.	Demandas emocionales intensas. Episodios de llanto, uso de medicamentos. Relación tensa con apoderados.	Conflictos internos puntuales. Desgaste emocional al final del año escolar.
<i>Factores Inhibidores</i>	Profesional y vocacional	Falta de tiempo y recursos para innovar. Exceso de tareas administrativas. Presión por resultados Simce.	Conflictos intergeneracionales entre docentes. Tensiones por modelos pedagógicos. Agotamiento emocional.	Agotamiento leve vinculado a exigencias propias. Sensación de sobrecarga moderada.
<i>Factores Inhibidores</i>	Organizacional y de apoyo institucional	Burocracia, falta de respaldo ante conflictos, escaso acceso a salud mental institucional.	Presión de la Superintendencia, escasez de herramientas para afrontar conflictos. Falta de programas sistemáticos.	Tensiones relacionales internas, aunque menor impacto estructural.

10.5 Entrevistas y *gd* docentes

GUIÓN DE ENTREVISTA

2 dimensiones:

- a. Diagnóstico de bienestar docente
- b. Factores protectores o inhibidores/ perspectiva de los cuidados

Introducción

- Saludo
- Breve **presentación del proyecto** de investigación y su relevancia.
- Asegurar la **confidencialidad** de las respuestas y la utilización ética de la información.
- Antes de empezar, ¿podrías describir brevemente el **contexto** (municipio/barrio) en el que se ubica tu centro? ¿Cuántos años llevas en el centro? ¿Y en la profesión?

A. Diagnóstico sobre bienestar docente

1. ¿Cuáles diría que son las **principales dificultades** a las que se debe enfrentar como docente en su día a día? ¿Han estado desde el inicio de su carrera o han aparecido recientemente en los últimos cursos o años? (pregunta original)
2. Es posible identificar que el bienestar docente esté compuesto de cuatro grandes áreas, la física, la psicológica, la emocional y la social (entregar una definición simple de cada una). Por favor, le pido que ordene desde la dimensión en que usted percibe mayor bienestar, a menor bienestar.
3. ¿Podría explicarme el orden que definió?
4. Diría usted que este orden es similar o diferente del resto de sus colegas en el establecimiento? ¿Por qué?
5. ¿De qué forma piensa que lo que me ha dicho en torno al bienestar puede afectar o afecta -positiva o negativamente- al proceso de enseñanza-aprendizaje? (pregunta original, modificada).
6. ¿Se ha sentido alguna vez “sobrepasado/a” o estresado por alguna de las situaciones que menciona? (pregunta original)
7. ¿Ha pensado en algún momento en abandonar la profesión por esas razones? (pregunta original, con modificaciones)
8. Y ahora desde un sentido más positivo ¿Qué le motiva para seguir siendo docente? ¿Cuáles diría que son los aspectos más positivos de la profesión?

B. Factores protectores/ inhibidores del bienestar docente/ Perspectiva de los cuidados.

- 9.** ¿Piensa que en su establecimiento realmente se cuida el bienestar del profesorado? ¿Podría identificar algunas medidas o propuestas que vayan dirigidas a este objetivo? (Pregunta original, le hice algunas modificaciones)
- 10.** ¿Se siente respaldado por el equipo directivo de su establecimiento? ¿Por qué? ¿Qué hace/no hace, en específico? (pregunta original, modificada)
- 11.** ¿Cómo evalúa el clima de trabajo y la colaboración con sus colegas? ¿Por qué? ¿Qué hace/no hace, en específico? (pregunta original, modificada)
- 12.** ¿Se siente respaldado por las familias de sus estudiantes? ¿Por qué? ¿Qué hace/no hace, en específico? (pregunta original, modificada)
- 13.** ¿Cómo describiría el clima de aula? ¿Se siente respetado por sus estudiantes? ¿Por qué? ¿Qué hace/no hace, en específico? (pregunta original, modificada)
- 14.** En caso que hubiere una situación compleja o crítica dentro del aula (por ejemplo, un estudiante que se desregule, que sea violento, etc.), ¿qué procedimientos o condiciones institucionales existen para hacerles frente?
- 15.** Respecto de su contrato y condiciones laborales, ¿cuál es su nivel de satisfacción? ¿Por qué?
- 16.** Por último, en su opinión ¿qué cambios serían necesarios para mejorar la situación de bienestar docente? (pregunta original, modificada)

AGRADECIMIENTO

GRUPOS DE DISCUSIÓN

Introducción

- Saludo
- Breve **presentación del proyecto** de investigación y su relevancia.
- Asegurar la **confidencialidad** de las respuestas y la utilización ética de la información.

PRIMER PARTE ACTIVIDAD “TERMÓMETRO DEL BIENESTAR DOCENTE”.

Se dispone de un papel Kraft, plumones y hojas para tomar notas.

El papel Kraft contiene un gráfico de 4 barras vacío. Bajo cada barra se indica “Bienestar físico”, “Bienestar psicológico”, “Bienestar emocional” y “Bienestar social”.

El/la moderado/a entrega una definición simple de estas 4 dimensiones.

Se solicita a los participantes que concuerden, para cada barra, el nivel de bienestar docente que perciben que existe en el establecimiento y que registren las principales razones que explican su evaluación.

SEGUNDA PARTE. FACTORES PROTECTORES/ INHIBIDORES. PERSPECTIVA DE LOS CUIDADOS

Se invita a los participantes a reunirse y elegir un/a representante, que dirá en voz alta los resultados de la actividad anterior.

Se solicita a las demás personas asistentes si quisieran complementar o agregar algo a lo que se acaba de mencionar.

1. ¿Qué elementos dirían ustedes que están generando mayor bienestar en los y las docentes?
2. ¿Qué elementos dirían que están generando mayor malestar? ¿Por qué? (pregunta original, modificada)
3. ¿Cómo dirían ustedes que su establecimiento ha enfrentado los desafíos del bienestar docente? ¿Por qué?
4. ¿Qué propuestas podrían ayudar a mejorar el bienestar docente? (pregunta original, modificada).

AGRADECIMIENTOS

Bibliografía citada

- Carrasco, A., Montoya, C.** y Ruz, G. (2023). *El liderazgo para el cuidado como generador de confianza en el profesorado chileno*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 183-203. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100183>
- Day, C., & Gu, Q.** (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Elige Educar.** (2021). Bienestar docente en tiempos de crisis: Diagnóstico, oportunidades y desafíos. <https://www.eligeeducar.cl>
- Fundación SM.** (2023). *El Profesorado en Chile 2023*.
- Keyes, C.** (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.
- Medeiros, M., Gómez, C., Sánchez, M.** y Orrego, V. (2017). *Idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de horas docentes*. *Revista Calidad en la Educación*, 48, 59-75.
- Medeiros, M., Sposito, M. P., & Nogueira, M. A.** (2017). *Profesoras da educação básica: Mal-estar docente e precarização do trabalho*. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1148-1175. <https://doi.org/10.1590/198053145832>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC)** (2024). Plan Nacional Docente. https://plannacionaldocente.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/136/2025/01/Plan_Nacional_Docente.pdf
- OCDE (2020).** *Educating 21st century children: Emotional well-being in the digital age*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en>
- Ryff, C. D.** (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28.
- Seligman, M. E. P.** (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- UNESCO (2021).** *Docentes en América Latina y el Caribe: Una radiografía para avanzar hacia sociedades más justas*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380645>
- UNESCO (2023).** *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Bibliografía de referencia

- Agencia de Calidad de la Educación (2022).** Estudio de bienestar socioemocional docente. <https://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudios%20Bienestar%20Socioemocional%20Docente.pdf>
- Aranda Meyer, C. y Luque, L. E.** (2024). Relevancia de habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo actual: reflexiones de expertos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3588>
- Arar, K., Örücü, D.,** & Ak Küçükçayır, G. (2019). Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 960–979. <https://doi.org/10.1177/1741143218775430>
- Ascorra, P., López, V., Bilbao, M., Correa, T., Guzmán, J., Moraga, V. y Olavarría, D.** (2014). Relación entre el bienestar social de Profesores y el Nivel de Autonomía y Tamaño de Escuelas Municipalizadas Chilena. *Terapia Psicológica*, 32(2), 121-132. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000200005>
- Avilés, C., & Paredes, E.** (2020). Professional development and teacher resilience: The importance of ongoing training. *Educational Research Review*, 32(1), 78-92.
- Bachillerato Internacional (2024).** Bienestar para docentes. <https://ibo.org/es/research/wellbeing-research/well-being-for-schoolteachers-2024/>
- Barcelona, J., Centeio, E., Phillips, S., Gleeson, D., Mercier, K., Foley, J., Simonton, K.,** & Garn, A. (2022). Comprehensive school health: teachers' perceptions and implementation of classroom physical activity breaks in US schools. *Health Promotion International*, 37(5), Article daac100. <https://doi.org/10.1093/heapro/daac100>
- Beltman, S., Mansfield, C.,** & Price, A. (2020). Teacher resilience: A key factor in improving teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 93, 103-114.
- Bendezú, O. y Torres, M.** (2021). Bienestar psicológico del docente durante la crisis del Covid-19. Una mirada desde la autoeficacia y la creatividad. *Revista CIEG*, 52, 90-103.
- Blanco, A. y Díaz, D.** (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717407.pdf>
- Bridgeland, J., Bruce, M.,** & Hariharan, A. (2018). The case for social-emotional learning. *Education Digest*, 83(7), 14-20.
- Brown, J., & Johnson, R.** (2023). Creating supportive school environments: Strategies for enhancing teacher well-being. *Educational Policy Analysis Archives*, 31(1), 1-18.
- Campos-Carreño, M., Velasco, C. y Araya, J.** (2020). Adaptación y validación de escalas de medición en el trabajo. Parte 1: bienestar social. *Información tecnológica*, 31(5), 195-204. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500195>
- Carrasco, A.** (2024). El liderazgo para el cuidado en las comunidades educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 334, 56- 60.
- Carrasco, A., y Barraza, D.** (2020). La confianza y el cuidado en el liderazgo escolar de directoras chilenas. *Revista Calidad en la Educación*, 53. <https://doi.org/10.31619/caedu.n53.830>
- Carrasco, A., & Montoya, C.** (2024). Caring leadership practices in Chilean educational communities: Perceptions of school principals and teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432241293563>
- Carrasco, A., y Palma, I.** (2024). Liderar desde el cuidado: experiencias de directoras escolares chilenas durante la pandemia. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 79-94. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.547331>
- Chang, M., Lau, S.,** & Lee, J. (2022). Social support and its impact on teacher well-being: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34(2), 543-567.
- Chang, M.-L., et al.** (2022). Teacher support networks and resilience. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103646.
- Choi, H., Kim, J.,** & Yoon, J. (2022). The role of recognition in teacher satisfaction and retention. *Journal of School Leadership*, 21(4), 439-456.
- Cleovoulou, Y., Iznardo, M.,** & Kamani, F. (2022). An examination of equity Pedagogy during Program Coherence Building in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103866. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103866>
- Collie, R. J., Shapka, J. D.,** & Perry, N. E. (2020). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1067-1081.
- Cornejo, R.** (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc., Campinas*, 30(107), 409-426. <https://www.scielo.br/jjes/a/V73rpVdRj5NmN6Mtb9WxP3n/?format=pdf&lang=es>

- Dávila, J., Huertas, J.**, y Leal, F. (2024). Estructura psicológica del bienestar docente: justificación de un modelo situado. *Revista de Psicodidáctica*, 29(1), 19-27. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.001>
- De Cordova, F., Berlanda, S.**, Pedrazza, M., y Fraizzoli, M. (2019). Violence at school and the well-being of teachers: the importance of positive relationships. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01807>
- Elige Educar. (2021).** Análisis y proyección de la dotación docente en Chile. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/01/deficitactuallizado2021.pdf>
- Fundación SM. (2023).** El Profesorado en Chile 2023. <https://oes.fundacion-sm.org>
- Gaete Silva, Alfredo, Castro Navarrete, María, Pino Conejeros, Felipe y Mansilla Devia, Diego. (2017).** Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 123-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- García, P., González, A.**, @ Martínez, L. (2021). Resource availability and teacher stress: An empirical analysis. *Journal of Educational Research*, 114(6), 731-744.
- García-Alandete, J. (2014).** Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *En-claves del Pensamiento*, 8(16), 13-29. <https://viltisemann.cl/wp-content/uploads/2020/10/psicologia-positiva-bienestar-y-calidad-de-vida.pdf>
- Gkonou, C., & Miller, E. R. (2017).** Caring and Emotional Labour: language teachers' engagement with anxious learners in private language school classrooms. *Language Teaching Research*, 23(3), 372-387. <https://doi.org/10.1177/1362168817728739>
- Goh, J., Wong, P.**, @ Lee, T. (2023). Autonomy and teacher well-being: Exploring the relationship. *International Journal of Education Research*, 113, 85-98.
- Granziera, H., Collie, R. J., & Martin, A. J. (2021).** Understanding teacher well-being through job demands-resources theory. *Educational Psychology Review*, 33, 133-164.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P.**, @ Durlak, J. A. (2021). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Guzmán, P., Varela, J. J.**, Oriol, X., Canales, A. y Quintana, A. (2023). Docentes en Chile durante la Pandemia COVID: Un estudio cuantitativo sobre sus emociones, bienestar y desgaste profesional. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 243-262. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200243>
- Häggröm, F., Borsch, A. S.**, & Skovdal, M. (2020). Caring alone: The boundaries of teachers' ethics of care for newly arrived immigrant and refugee learners in Denmark. *Children and Youth Services Review*, 117, 105248. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105248>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021).** Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review*, 34. [10.1016/j.edurev.2021.100411](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411)
- Herman, K. C., Prewett, S. L., Eddy, C. L., Savala, A.**, @ Reinke, W. M. (2018). Profiles of the classroom social environment and relations to emotional and behavioral risk and problem behavior in elementary school. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 166-176.
- Jennings, P. A.**, @ Greenberg, M. T. (2019). 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. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A.**, @ Greenberg, M. T. (2019). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390.
- Jiang, X., Zhang, Y.**, @ Liu, Q. (2023). Resilience and teacher burnout: A comprehensive review. *Journal of Teacher Education*, 74(1), 56-70.
- Juanas Oliva, Á., Rodríguez-Bravo, A. E.** y Redondo-Trujillo, V. (2023). Factores Asociados al Bienestar Psicológico de los Docentes e Implicaciones Futuras: Una Revisión Sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 107. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.239>
- Kaynak, N. E. (2020).** A close look at teachers' lives: Caring for the Well-Being of Elementary Teachers in the US. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 19-34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251783.pdf>
- Kennedy, K., & Walls, J. (2022).** How district leaders create caring organizations. *Phi Delta Kappan*, 103(5), 13-17. <https://doi.org/10.1177/0031721722107997>
- Keyes, C. (1998).** Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Keyes, C. L. M. (1998).** Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.
- Kunz, T., Meyer, H.**, @ Clark, J. (2022). Work-life balance and its effects on teacher satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103-115.

- Largo Arenas, E. A.,** García Navarro, X. y Bermúdez López, I. L. (2018). La preparación del docente de la zona rural. Premisa para una educación inclusiva. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 190-194. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- López Leiva, V. A.,** Álvarez González, J. P., Calisto Bahamonde, A. J., Aguilar Saldívar, G. W., Barrios Saint-Germain, P. M., Cárdenas Mancilla, M. M., Briceño Albanese, D. I., Vera Loaiza, M. C., Marinao Meneses, H. H. y Romero Rebolledo, B. V. (2022). Apoyo al Bienestar Socioemocional en Contexto de Pandemia por COVID-19: Sistematización de una Experiencia Basada en Enfoque de Escuela Total. *Revista Faro*, 14(2), 123-135.
- López, C., Varela, J.,** Guzmán, P., Piedra, E., Freire, A., Baculima, J. y Cordero, L. (2021). Bienestar docente durante la Pandemia COVID-19: La Comparación entre Ecuador y Chile. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 325-347. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.3.21472>.
- Losada, M. (2018).** El equipo de alto rendimiento: El camino hacia la excelencia organizacional. *Editorial Planeta*.
- Louis, K., Murphy, J.,** & Smylie, M. (2016). *Caring Leadership in Schools: Findings from Exploratory Analyses*. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310-348. <https://doi.org/10.1177/0013161X15627678>.
- Martínez-Saura, H. F.,** Calderón Luquin, A. y Sánchez-López, M. C. (2022). Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 21-32
- Mayeroff, M. (1974).** On caring. *Taschen*.
- Medeiros, M., Gómez, C.,** Sánchez, M. y Orrego, V. (2017). Idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de horas docentes. *Revista Calidad en la Educación*, 48, 59-75.
- Menghi, M. S. (2015).** Recursos psicosociales y manejo del estrés en docentes [en línea]. Tesis de Doctorado en Psicología. Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Psicopedagogía. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=tesis&d=recursos-psicosociales-manejo-estres>
- Ministerio de Educación (2023).** *Bienestar y Salud Laboral de los Equipos Educativos: Estrategias desde la gestión y el liderazgo*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/Manual-Bienestar-Salud-Laboral-Equipos-Educativos.Marzo2023.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2024).** *Política Nacional de Convivencia Educativa*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/12/Politica-Nacional-Convivencia-Educativa.-Documento-Central-1.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2024).** *Plan de Acción. Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/Plan-de-Accion-PNCE-MINEDUC2024.pdf>
- Muñoz, C., Cardona, D.,** Restrepo-Ochoa, D. A. y Calvo, A. C. (2022). Salud mental positiva: entre el bienestar y el desarrollo de capacidades. *Revista CES Psicología*, 15(2), 151-168. <https://doi.org/10.21615/cesp.5275>
- Nganga, L., Kambutu, J.,** & Han, K. T. (2019). *Caring Schools and Educators a Solution to Disparities in Academic Performance: Learners of Colors Speak*. *SAGE Open*, 9(2). <https://doi.org/10.1177/2158244019841923>
- Nivens, J., & Murphy, K. (2022).** Building a positive school climate: Effective practices for enhancing teacher morale. *School Psychology Quarterly*, 37(1), 67-83.
- Noddings, N. (2001).** Cuidado y coacción en la reforma escolar. *Journal of Educational Change*, 2, 35-43 <https://doi.org/10.1023/A:1011514928048>.
- OCDE (2017).** *How's Life? 2017: Measuring Well-being*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2017-en
- Organización Mundial de la Salud (17 de junio de 2022).** *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Oyarzún Maldonado, C., Cornejo Chávez, R.,** y Assaél Budnik, J. (2022). Bienestar ocupacional docente y rendición de cuentas: revisión de la evidencia internacional. *Educação & Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/es.260346>
- Porter, K., Miles, P. J.,** & Donaldson, D. I. (2022). Teachers' emotions in the time of COVID: Thematic analysis of interview data reveals drivers of professional agency. *Frontiers in psychology*, 13, 987690. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.987690>
- Ryff, C. D. (2013).** Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28.
- Ryff, CD (2013).** *El bienestar psicológico revisitado: avances en la ciencia y la práctica de la eudaimonía*. *Psicoterapia y psicopatología*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Ryu, J., Walls, J.,** & Louis, K. S. (2020). *Caring Leadership: The role of principals in producing caring school cultures*. *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 585-602. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1811877>

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2019). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology, 57*(1), 152-171.

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

SENDA (2017). *Manual de promoción del bienestar docente en establecimientos educacionales*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/04/Manual-Bienestar-Docente-SENDA.pdf>

Skaalvik & Skaalvik, 2021. <https://content.iospress.com/articles/work/wor220234>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Job demands and job resources as predictors. *Journal of Educational Psychology, 112*(4), 800-814.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation to leave teaching. *Teaching and Teacher Education, 77*, 55-69.

Smylie, M., Murphy, J., & Louis, K. (2016). Caring School Leadership: A Multi-Disciplinary, Cross-Occupational Model. *American Journal of Education, 123*(1), 1-3510.1086 / 688166.

Spencer, L. M., y Spencer, S. M. (1993). *Competencia en el trabajo: Modelos para un desempeño superior*. John Wiley & Sons.

Taylor, L., Zhou, W., Boyle, L., Funk, S., & De Neve J. (2024). Well-being for schoolteachers. *Organización del Bachillerato Internacional*. <https://ibo.org/es/research/wellbeing-research/well-being-for-schoolteachers-2024/>

Tennant, R., Hiller, L., & Fishwick, R. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health Qual Life Outcomes 5*(63) <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>

Tronto, J. (2018). Economía, ética y democracia: tres lenguajes en torno al cuidado. En L. Arango (Ed.), *Género y cuidado. Teorías, escenarios y políticas* (pp. 22-37). Universidad Nacional de Colombia.

Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*, Pontificia Universidad Católica de Chile. *Escuelas de Medicina y Psicología. Facultad de Medicina y Ciencias Sociales*



MEJORANDO LA **PROTECCIÓN** Y EL **BIENESTAR** EN LAS **ESCUELAS**

Mejorando la protección y bienestar en las escuelas es una investigación de la Fundación SM y Saberes Docentes de la Universidad de Chile, que analiza los factores que afectan al bienestar de los docentes.

A partir de un enfoque cualitativo, el estudio no solo identifica desafíos, sino que también ofrece propuestas concretas basadas en las vivencias y necesidades reales de los agentes escolares, proporcionando elementos de reflexión que guíen la actuación de los responsables de la política educativa.

www.oes.fundacion-sm.org

ISBN-13: 978-9564037110



9 789564 037110

