



**EL CUIDADO Y BIENESTAR DEL MAESTRO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
“UNA REFLEXIÓN ÉTICA Y POLITICA DESDE LA EXPERIENCIA
PEDAGOGICA”**

Elaborado por:

ÁNGELA JOHANNA GONZÁLEZ DÍAZ

Psicóloga

Tutor:

JUAN DIEGO GALINDO OLAYA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESCUELA, INFANCIAS Y SABER PEDAGÓGICO
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

junio de 2026

Resumen

El artículo analiza el cuidado y la salud mental del docente universitario desde una perspectiva pedagógica, problematizando su comprensión desde enfoques instrumentales. Examina las estrategias institucionales de bienestar en Colombia, evidenciando sus alcances y limitaciones frente a la complejidad del ejercicio docente, así como el impacto de modelos de gestión en las condiciones emocionales del maestro. Finalmente, plantea la necesidad de ampliar la comprensión del cuidado docente integrando dimensiones pedagógicas, éticas, políticas y emocionales.

Palabras Clave

Cuidado docente; Bienestar docente; Salud mental docente; Relación pedagógica; Práctica ética; Dimensión política; Educación superior; Riesgo psicosocial.

Abstract

This article analyzes teacher care and mental health in higher education from a pedagogical perspective, problematizing its understanding through instrumental approaches. It examines institutional well-being strategies in Colombia, highlighting their scope and limitations in relation to the complexity of teaching practice, as well as the impact of managerial models on teachers' emotional conditions. Finally, it emphasizes the need to broaden the understanding of teacher care by integrating pedagogical, ethical, political, and emotional dimensions.

Key Words

Teacher care; Teacher well-being; Teacher mental health; Pedagogical relationship; Ethical practice; Political dimension; Higher education; Psychosocial risk.

Tabla de contenido

<i>Introducción</i>	<i>4</i>
<i>1. Sobre la comprensión del maestro como sujeto ético y político</i>	<i>9</i>
<i>2. Análisis de las estrategias institucionales orientadas al bienestar docente en educación superior</i>	<i>17</i>
<i>3. Reflexión sobre la enseñanza como práctica ética en relación con el cuidado y la salud mental del docente.....</i>	<i>27</i>
<i>Referencias</i>	<i>32</i>

Introducción

La salud mental de los docentes universitarios se ha constituido en un tema de creciente interés investigativo, tanto en el ámbito educativo como en el análisis de las condiciones laborales, pero sobre todo por su relación directa con el sentido mismo del ejercicio de la enseñanza. Diferentes estudios y documentos emitidos por organismos como la OCDE y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en sus marcos de referencia, evidencian la importancia del análisis de los riesgos psicosociales en el trabajo y el impacto que estos tienen sobre la salud mental. En un documento de 2024 acerca de la gestión de los riesgos psicosociales, la OIT enfatiza en factores como la sobrecarga de tareas, la extensión de las jornadas laborales, la ambigüedad en los roles y la falta de reconocimiento dentro de las organizaciones, los cuales afectan el bienestar laboral y aumentan la probabilidad de estrés crónico, agotamiento y otras afectaciones asociadas con la salud mental en el contexto del trabajo. Dichas orientaciones resultan pertinentes para el análisis de la docencia universitaria, dado que el ejercicio docente implica múltiples responsabilidades académicas, administrativas y sociales que pueden incrementar el riesgo de malestar laboral cuando no existen sistemas institucionales adecuados de apoyo y prevención (OIT, 2024). En este sentido, el malestar docente no está mediado únicamente por condiciones individuales o situaciones particulares, sino que se encuentra estrechamente relacionado con las dinámicas institucionales, las exigencias administrativas y las transformaciones contemporáneas de los sistemas educativos¹.

Por su parte, la OCDE, en el informe sobre los factores que contribuyen al estrés laboral docente, afirma que el bienestar de los docentes es fundamental para la enseñanza y el aprendizaje, entendiendo que el agotamiento y el estrés son factores que ponen en peligro su salud y, por supuesto, afectan considerablemente la calidad de la educación., el documento hace referencia al marco conceptual en el que define el bienestar profesional y lo enmarca en cuatro aspectos: el bienestar cognitivo, relacionado con la capacidad de conservar información nueva y mantener la concentración en su trabajo; el bienestar subjetivo, asociado

¹ La OIT, define el estrés laboral como “una enfermedad peligrosa para las economías en desarrollo “al perjudicar la producción por el aumento de la salud física y mental de los trabajadores, y recalca su identificación anticipada con el fin de evitar secuelas en el tiempo. (OIT, 2024)

con los sentimientos o estados emocionales, la satisfacción y el propósito de su labor; el bienestar físico y mental, vinculado con los síntomas psicosomáticos y demás aspectos asociados con la salud; y el bienestar social, referido a la calidad y profundidad de las relaciones laborales (OCDE, 2020).

Entre las principales conclusiones de este informe se señala que una de las fuentes de estrés docente está asociada a la relación entre la satisfacción laboral y el compromiso con la enseñanza. Incluso en contextos escolares, este fenómeno se vincula en gran medida con las demandas derivadas del comportamiento de los estudiantes, dado que el mantenimiento de la disciplina en el aula es considerado un factor altamente estresante y estrechamente relacionado con el compromiso del docente con su práctica pedagógica. Asimismo, se identifica una relación negativa estadísticamente significativa entre esta fuente de estrés y la intención de los docentes de continuar ejerciendo su profesión. A ello se suma el impacto del número de horas destinadas a las actividades académicas, factor que influye en la disposición de los docentes para permanecer en la carrera y proyectar su continuidad en el ejercicio profesional. (OCDE, 2020)

En el contexto colombiano, aunque la normativa legal vigente² ha mostrado un avance en la identificación, evaluación y prevención de riesgos psicosociales en el ámbito laboral, los mecanismos derivados de su aplicación no han sido suficientes para abordar de manera profunda las condiciones reales y la complejidad del ejercicio docente en la educación superior. Según lo contemplado en la normativa vigente, las acciones propuestas están encaminadas a la aplicación de instrumentos de evaluación y guías reglamentarias para el análisis psicosocial. En este marco, además de los instrumentos señalados, los empleadores podrán utilizar herramientas adicionales que contribuyan a la identificación temprana de síntomas y signos de alerta asociados al estrés laboral, con el acompañamiento de las entidades administradoras de riesgos laborales, quienes deberán prestar asesoría y asistencia técnica para la evaluación e intervención (Resolución 2764 de 2022).

Es frecuente que las diferentes estrategias institucionales se orienten hacia el cumplimiento de indicadores, la gestión administrativa y la aplicación de instrumentos

²“Por la cual se adopta la Batería de instrumentos para la evaluación de Factores de Riesgo Psicosocial, la Guía Técnica General para la promoción, prevención e intervención de los factores psicosociales y sus efectos en la población trabajadora y sus protocolos específicos y se dictan otras disposiciones”. (Resolución 2764 de 2022)

estandarizados, desde los cuales se implementan acciones de intervención y seguimiento sobre los factores de riesgo identificados. Sin embargo, una mirada centrada únicamente en estos aspectos puede dejar en un segundo lugar la comprensión de la problemática de fondo, donde se encuentran la dimensión pedagógica, ética y política de la enseñanza. En este sentido, el cuidado docente suele reducirse, en algunos casos, a programas de bienestar laboral o a la implementación de medidas institucionales que no siempre promueven una reflexión más amplia sobre el lugar del maestro en la educación superior ni sobre las condiciones necesarias para el ejercicio significativo de la docencia.

Desde esta perspectiva, el maestro universitario enfrenta el desafío de sostener su compromiso pedagógico en escenarios que no siempre favorecen la reflexión educativa, la construcción de vínculos formativos ni el acompañamiento integral de los estudiantes. La presión por el cumplimiento de resultados, la sobrecarga administrativa y la fragmentación del trabajo académico pueden generar experiencias de desgaste profesional que afectan la motivación docente, el sentido de la práctica pedagógica y el bienestar emocional del profesorado (Vargas Monroy, 2016).

De ahí que sea importante problematizar el lugar del maestro en la educación superior, especialmente en escenarios donde la enseñanza se comprende desde una lógica netamente instrumental. Profundizar en la enseñanza como práctica ética implica reconocer que el ejercicio docente no se desarrolla en condiciones neutras, sino en contextos institucionales, culturales y sociales que influyen directamente en la experiencia profesional del maestro.

En la educación superior contemporánea, las transformaciones organizacionales, las exigencias administrativas y la creciente presión por resultados han reconfigurado el trabajo docente, generando tensiones entre las demandas institucionales y el sentido pedagógico de la enseñanza. Esta situación invita a reflexionar sobre el lugar político del maestro, no únicamente desde las estructuras organizacionales y administrativas que median su labor, sino como sujeto que participa activamente en la construcción de procesos formativos y en la configuración de las dinámicas educativas.

De ahí que el presente artículo parte de la premisa del reconocimiento del maestro como un sujeto ético y político, quien desarrolla su práctica desde la formación de sujetos, la toma de decisiones en contextos particulares de incertidumbre y, sobre todo, desde la construcción de relaciones pedagógicas con significado. Por esta razón, se comprende que

no es un maestro que solo transmite conocimientos sin una implicación mayor en el proceso educativo. Cuando estas dimensiones no encuentran reconocimiento institucional suficiente o se ven relegadas al cumplimiento estratégico y netamente administrativo, pueden presentarse fenómenos de desgaste, frustración, desmotivación y afectaciones en la salud mental del docente. En este sentido, la presente investigación se orienta a responder la siguiente pregunta: ¿de qué manera la comprensión del maestro como sujeto ético y político, desde la enseñanza como práctica pedagógica, permite problematizar los análisis de factores de riesgo psicosocial orientados al cuidado y la salud mental docente en la educación superior?

Con el propósito de dar respuesta a dicha cuestión, el presente artículo se propone analizar el lugar del maestro como sujeto ético y político en la educación superior, con el fin de aportar una reflexión pedagógica que permita repensar las estrategias institucionales orientadas al cuidado y la salud mental docente. Para ello, en la primera parte se realiza una reconstrucción de la comprensión del maestro como sujeto ético y político desde la pedagogía contemporánea de Philippe Meirieu y Gert Biesta. En la segunda parte se desarrolla un análisis crítico sobre las estrategias institucionales orientadas al bienestar docente, en particular en la Universidad Pedagógica Nacional, a partir del Informe de resultados del Cuestionario de Factores de Riesgo Psicosocial General (Universidad Pedagógica Nacional, 2023) y el Informe de resultados de medición de Clima Organizacional, en los cuales se identifican recomendaciones de acompañamiento, intervención, sensibilización, talleres y capacitación orientadas al mejoramiento de la salud mental de los colaboradores y al fortalecimiento del clima organizacional de la Universidad Pedagógica Nacional (Universidad Pedagógica Nacional, 2025).

Finalmente, en la tercera parte se desarrolla una reflexión sobre la enseñanza desde la práctica ética y su relación con el cuidado y la salud mental del docente. Lo anterior se desarrolla desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo y documental, a partir del diálogo con los planteamientos de los pedagogos Philippe Meirieu y Gert Biesta y del análisis del marco normativo colombiano en materia de riesgo psicosocial. Por un lado, la lectura de los pedagogos resulta fundamental para reconocer la dimensión ética de la enseñanza, lo que permite situar el ejercicio docente desde una mirada humana, más allá de enfoques administrativos o medibles. Esto orienta el sentido pedagógico de la reflexión y abre la

pregunta por la manera en que hoy se configura la educación superior. En este marco, el lugar del maestro adquiere mayor profundidad, en tanto implica responsabilidad en la toma de decisiones frente a la formación del otro. Tal como plantea Meirieu, la pedagogía no puede reducirse a la aplicación de métodos, sino que implica reflexionar sobre las condiciones que hacen posible la formación del sujeto (Meirieu, 2020).

Por otro lado, el cuidado docente, como se presenta desde la institucionalidad, refleja una necesidad fundamentada en la normativa orientada a la identificación, evaluación y gestión de los factores de riesgo psicosocial para prevenir el estrés en los entornos laborales³. Sin embargo, se evidencia una tensión entre el cumplimiento formal de estos procesos y lo que implica comprender el cuidado docente desde una perspectiva más amplia, que no está centrada exclusivamente en el bienestar individual del maestro, sino que reconoce las condiciones que atraviesan su entorno y su ejercicio de enseñanza. Todo esto implica una comprensión pedagógica del ejercicio docente. En este sentido, reconocer la dimensión ética y política del maestro permite ampliar la mirada sobre el bienestar docente, integrando las condiciones institucionales, relacionales y formativas que inciden en su práctica.

Este ejercicio de indagación resulta especialmente pertinente en el contexto universitario, donde las demandas de productividad académica, la evaluación permanente, las condiciones laborales y la gestión administrativa pueden desplazar el sentido pedagógico de la docencia. Recuperar la dimensión ética y política del maestro permite reubicar la enseñanza en su carácter formativo y humano, reconociendo que el bienestar docente no depende exclusivamente de condiciones contractuales, sino también del reconocimiento institucional de su autonomía pedagógica, su juicio profesional y la legitimidad de su papel en la formación de sujetos críticos.

Reflexionar sobre el bienestar docente en la educación superior implica reconocer que la salud mental del profesorado no depende exclusivamente de condiciones individuales ni de políticas institucionales aisladas, sino también del lugar que ocupa el maestro en la estructura educativa. Cuando la docencia se concibe desde una lógica predominantemente técnica o administrativa, se corre el riesgo de invisibilizar su dimensión pedagógica y

³ “Por la cual se modifica el sistema de Riesgos Laborales y se dictan otras disposiciones en materia de Salud Ocupacional (Ley 1562, 2012)

“Por medio del cual se expide el Decreto único Reglamentario del Sector Trabajo” (Decreto 1072 de 2015)

política, reduciendo la enseñanza a una función operativa desvinculada de su sentido formativo. De esta manera, el presente texto busca aportar una reflexión pedagógica que amplíe la comprensión del bienestar docente, integrando las dimensiones éticas, políticas, emocionales e institucionales que inciden en el ejercicio de la enseñanza en la educación superior.

Finalmente, este artículo plantea la necesidad de repensar el cuidado docente más allá de los enfoques centrados exclusivamente en instrumentos y estrategias de carácter laboral e institucional, incorporando una perspectiva pedagógica que permita comprender el bienestar como una condición vinculada al ejercicio de la docencia y a las relaciones que se construyen en los procesos formativos. Desde esta perspectiva, el bienestar docente no constituye únicamente un asunto individual o administrativo, sino un elemento fundamental para el desarrollo de prácticas educativas significativas y para la formación integral de los estudiantes.

1. Sobre la comprensión del maestro como sujeto ético y político

Este artículo desarrolla una reflexión sobre la concepción del maestro en la educación contemporánea a partir del diálogo entre perspectivas pedagógicas que destacan la dimensión ética y política de la enseñanza. Para ello, se toman como referencia los planteamientos del pedagogo Philippe Meirieu, especialmente en sus textos *El futuro de la pedagogía* y *La réplica*, así como los aportes del filósofo y pedagogo Gert Biesta en su obra *Redescubrir la enseñanza*. En primer lugar, se analiza la enseñanza como una búsqueda de responsabilidad pedagógica que sitúa al maestro como sujeto implicado en la formación humana y no como un simple ejecutor de métodos. Posteriormente, se examinan las transformaciones contemporáneas del discurso educativo que tienden a reducir la educación a modelos técnicos centrados en el aprendizaje. A partir de este recorrido teórico, el artículo busca sustentar la idea de que comprender al maestro como sujeto ético y político constituye un elemento clave para fortalecer las estrategias institucionales orientadas al cuidado, el bienestar y la salud mental docente en la educación superior.

En *La réplica*, Meirieu (2020) concentra su reflexión en una controversia que se mantiene vigente en el campo de la educación. Para caracterizar las posiciones que emergen

en este debate, identifica dos tendencias que sitúan a los maestros en perspectivas diferenciadas frente a la enseñanza. Aunque no se trata de corrientes claramente delimitadas, sí representan posiciones que permiten comprender distintas maneras de concebir el papel del docente y la acción educativa. A estas tendencias las denomina “antipedagogos” e “hiperpedagogos”, categorías que operan como referentes para analizar algunas de las discusiones contemporáneas sobre el lugar del maestro en la educación.

Por una parte, se encuentran los “antipedagogos”, quienes representan una posición que advierte una crisis frente al abandono de ciertas formas tradicionales de autoridad en la enseñanza (Meirieu, 2020). Desde esta perspectiva, se cuestiona lo que se considera un exceso de pedagogía, entendido como una atención desmesurada a los intereses de los estudiantes. Quienes defienden esta concepción privilegian una enseñanza centrada en la transmisión de saberes y resaltan la necesidad de recuperar el lugar de la autoridad del maestro y el valor de los conocimientos tradicionales (Meirieu, 2020).

Por otra parte, se encuentran los “hiperpedagogos”, quienes representan una posición contraria al considerar que la educación debe fundamentarse principalmente en la libertad y autonomía del estudiante. Desde este enfoque, la intervención del maestro puede ser interpretada como una imposición que limita el desarrollo del estudiante, dando prioridad al respeto absoluto por su voluntad y reduciendo el lugar del docente como mediador del proceso educativo (Meirieu, 2020). El autor sostiene que ambas posiciones comparten elementos en común, en tanto la educación no puede comprenderse desde una lógica de oposición en la que desaparezca el lugar del maestro. Por el contrario, plantea la necesidad de reconocer una relación pedagógica donde la intervención docente y la libertad del estudiante no sean entendidas como aspectos excluyentes (Meirieu, 2020).

De este modo, la pedagogía, según el autor, no busca elegir entre una educación basada en la autoridad absoluta o una libertad sin acompañamiento; por el contrario, pretende situar en un lugar central la relación entre el maestro y el estudiante. A través de las mediaciones pedagógicas, el problema educativo deja de ser una elección entre modelos opuestos y se convierte en una búsqueda permanente entre la intervención pedagógica y la autonomía del estudiante (Meirieu, 2020). Luego de la descripción sobre la polarización que atraviesa el debate contemporáneo, Meirieu propone reivindicar lo que denomina el “sentido de la pedagogía” (Meirieu, 2020). Para el autor, la pedagogía no puede comprenderse

solamente como un conjunto de métodos o técnicas que facilitan el aprendizaje; por el contrario, hace un llamado a reflexionar sobre las condiciones que posibilitan la formación del estudiante. En ese sentido, reconoce dos principios fundamentales: “el principio de la educabilidad” y “el principio de la libertad” (Meirieu, 2020).

Esta preocupación surge también en la reflexión que propone Biesta en su libro *Redescubrir la enseñanza*, donde hace énfasis en el discurso educativo actual que plantea un desplazamiento progresivo en el que se ha dejado de lado el concepto de enseñanza para posicionarse en el lenguaje del aprendizaje (Biesta, 2017). Según Biesta, esta transición ha llevado a lo que denomina la “aprendificación de la educación”, entendida como una forma en la que la educación comienza a ser interpretada principalmente en términos de producción de aprendizajes medibles, cuantificables y visibles para quienes participan en los procesos de evaluación educativa. Esto, a su vez, modifica significativamente la comprensión del papel del maestro dentro del ejercicio pedagógico.

En diálogo con esta reflexión, la educabilidad propuesta por Meirieu expresa la convicción de que todo ser humano puede aprender. Desde esta perspectiva, no constituye una certeza científica ni una afirmación verificable empíricamente; por el contrario, representa una postura ética que orienta la práctica pedagógica. En este sentido, la educabilidad implica negarse a considerar a cualquier sujeto como incapaz de aprender, de manera que la decisión pedagógica antecede a cualquier diagnóstico sobre las capacidades de los estudiantes, al reconocer que el aprendizaje siempre es posible (Meirieu, 2020). Sin embargo, esta afirmación no resulta suficiente para comprender plenamente el acto educativo, pues se encuentra estrechamente vinculada al principio de la libertad del sujeto. Para el autor, aprender no puede entenderse como un proceso impuesto desde el exterior, ya que nadie aprende en lugar de otro. Aunque la apropiación del conocimiento se encuentra mediada por la acción del maestro, es el estudiante quien decide asumir el aprendizaje, introduciendo así un elemento de incertidumbre en la acción pedagógica tanto para el docente como para el propio estudiante (Meirieu, 2020).

En consecuencia, la enseñanza constituye una responsabilidad en la que el maestro no puede garantizar el aprendizaje, pero sí puede crear las condiciones para que suceda; es allí donde la huella del maestro se convierte en una pieza clave dentro del ejercicio pedagógico. Es precisamente en esta tensión donde puede comprenderse la dimensión ética

de la enseñanza. Al reconocer que todo sujeto puede aprender, pero que nadie puede aprender en lugar de otro, el maestro se encuentra ante una situación en la que no dispone de garantías sobre los resultados de su acción pedagógica. No puede asegurar el aprendizaje ni ejercer un control absoluto sobre el proceso formativo; sin embargo, debe tomar decisiones, intervenir y actuar de manera permanente. En este sentido, la enseñanza adquiere un carácter ético porque implica asumir la responsabilidad de formar a otro sujeto reconociendo su libertad, respondiendo pedagógicamente en condiciones de incertidumbre y tomando decisiones cuyos efectos no pueden determinarse completamente de antemano.

Es en este punto donde el autor indaga sobre el surgimiento de la tensión entre estos dos principios: por un lado, el maestro actúa desde la convicción de que todos pueden aprender; por otro lado, reconoce que cada sujeto aprende desde su propia decisión de hacerlo, comprendiendo que el aprendizaje implica también una disposición personal.

En este sentido, el pedagogo francés considera que esta tensión impide reducir la educación a una lógica precisa y unilateral, pero también cuestiona la idea de que el aprendizaje pueda suceder espontáneamente sin mediaciones. Por ello, la tarea pedagógica implica la presencia de un maestro que guíe, acompañe e intervenga en la mediación educativa, articulando la educabilidad y la libertad como dos principios fundamentales de la enseñanza (Meirieu, 2020).

Meirieu (2020) introduce el concepto de “limitaciones fecundas” para explicar las condiciones que hacen posible el aprendizaje. Según el autor, esta expresión hace referencia a aquellas condiciones que, en lugar de obstaculizar el aprendizaje, permiten que este se produzca. Desde esta perspectiva, la libertad no se concibe como una ausencia total y deliberada de límites; por el contrario, invita al maestro a preguntarse qué tipos de restricciones pueden favorecer el aprendizaje del individuo. Este concepto constituye una base fundamental de su pensamiento pedagógico, en el que el aprendizaje no se entiende como un proceso espontáneo ni puede imponerse de manera autoritaria por parte del maestro. Por ello, requiere la presencia de un docente mediador que, a través de la organización de actividades, la estructuración de diversas situaciones de aprendizaje y la generación de experiencias con sentido pedagógico favorezca la apropiación del conocimiento más allá de su mera transmisión conceptual.

En este contexto, el papel del maestro adquiere una relevancia fundamental, dado que no se limita a ser un observador del aprendizaje, sino que contribuye activamente a que este ocurra. Para el autor, la tarea del maestro consiste en diseñar y organizar situaciones pedagógicas que propicien el encuentro entre el individuo y el saber (Meirieu, 2020). En tal sentido, el docente asume una responsabilidad frente al ejercicio pedagógico, en la medida en que debe introducir límites que orienten el aprendizaje sin reprimir la libertad del estudiante. De este modo, la enseñanza se configura como una reflexión permanente sobre las condiciones humanas que hacen posible el aprendizaje (Meirieu, 2020). El autor profundiza en esta reflexión mediante un análisis de los elementos que configuran la situación pedagógica. Para Meirieu (2020), toda práctica educativa y cada una de las acciones que realiza el maestro deben organizarse de manera coherente en torno a tres dimensiones fundamentales: las finalidades que orientan las acciones pedagógicas, los conocimientos implicados en el proceso educativo y los instrumentos que se emplean para facilitar el aprendizaje. A esta articulación de elementos la denomina la estructura básica de toda instancia pedagógica (Meirieu, 2020).

Cuando Meirieu (2020) aborda la dimensión de las finalidades, otorga un lugar central al maestro dentro de la práctica pedagógica, dado que considera que no existe neutralidad en los actos educativos. En este sentido, toda acción mediada por el maestro se orienta hacia determinados objetivos que vinculan la formación del sujeto con el tipo de sociedad que se pretende construir. Es allí donde cobra sentido la decisión pedagógica, pues las acciones desarrolladas implican una determinada concepción del ser humano y de su relación con la vida colectiva. Este planteamiento permite comprender que el lugar del maestro no puede reducirse a la aplicación de técnicas o procedimientos especializados externos, ya que, para el autor, la enseñanza implica necesariamente la toma de decisiones relacionadas con los fines de la educación (Meirieu, 2020). Cuando un maestro dedica su tiempo a organizar contenidos, seleccionar actividades o establecer diferentes formas de interacción en el aula, participa en la construcción de una experiencia educativa que, en consecuencia, orienta proyectos sociales, valores y formas de ser (Meirieu, 2020).

Después de analizar los principios que estructuran la pedagogía, el autor dirige su atención a las transformaciones contemporáneas de los discursos pedagógicos (Meirieu, 2020), particularmente a la influencia de enfoques que fundamentan la educación

exclusivamente en la evidencia y en modelos técnicos considerados universalmente válidos, los cuales sitúan al maestro en un lugar de ejecutor de procedimientos. Según Meirieu (2020), esta tendencia responde a una búsqueda aparente de seguridad y certidumbre frente a aquello que, precisamente, debería caracterizar la acción pedagógica: el reconocimiento de la singularidad de los sujetos, la libertad implicada en todo proceso de aprendizaje y la incertidumbre inherente a la relación educativa. En concordancia con la preocupación manifestada por Meirieu, Biesta plantea una reflexión cercana al señalar que, cuando la educación es interpretada exclusivamente desde el aprendizaje, el maestro ocupa un lugar distinto dentro del ejercicio pedagógico. En este escenario, se convierte en un orientador que facilita procesos cuya validez se mide principalmente por los resultados que producen, lo que conduce a que la enseñanza sea comprendida, de manera significativa, como una intervención sobre los procesos de aprendizaje (Biesta, 2017).

Los avances desarrollados en campos como las neurociencias, la psicología cognitiva y el análisis de datos educativos han aportado elementos importantes para comprender los procesos de aprendizaje; sin embargo, algunas interpretaciones instrumentales de estos saberes han fortalecido la idea de que la enseñanza puede organizarse mediante procedimientos técnicos capaces de predecir resultados. En este sentido, se tiende a evaluar la labor del maestro como ejecutor y tutor de dichos procedimientos. Frente a esta perspectiva, Meirieu (2020) advierte que estas prácticas conducen a una simplificación de la educación y de los procesos de conocimiento, al asumir que pueden comprenderse como un conjunto de procedimientos o como la aplicación de protocolos diseñados para optimizar el aprendizaje. Sin embargo, para el autor, la educación se encuentra lejos de reducirse a tales lógicas instrumentales (Meirieu, 2020).

El autor no cuestiona la existencia ni la importancia de los conocimientos científicos sobre el aprendizaje, pues reconoce que su estudio corresponde a diversas disciplinas. Su preocupación radica en considerar estos saberes como la única forma legítima de comprensión educativa, ya que ello supone desconocer la complejidad de la pedagogía y las múltiples dimensiones humanas, éticas, culturales y políticas que atraviesan los procesos de formación. Desde esta perspectiva, Meirieu (2020) advierte sobre los riesgos de reducir la educación a explicaciones exclusivamente técnicas o científicas, limitando la comprensión de aquello que constituye la especificidad de la acción pedagógica. En este punto, Meirieu y

Biesta coinciden en que el maestro desempeña un papel fundamental dentro de la construcción de experiencias educativas que permitan a los estudiantes acercarse al conocimiento del mundo que los rodea, a su cultura y a las relaciones que construyen dentro del proceso formativo (Biesta, 2017). De la misma manera, Meirieu (2020) considera necesario reconocer el aporte de los criterios científicos en la comprensión de los procesos educativos; sin embargo, advierte que estos no pueden constituir el único referente para orientar las decisiones pedagógicas. La acción educativa se desarrolla en el ámbito de las relaciones humanas y, por tanto, involucra valores, finalidades y elecciones colectivas que trascienden los marcos estrictamente técnicos.

Por esta razón, el autor sostiene que las decisiones sobre la educación no son exclusivamente científicas, sino que pertenecen al ámbito de las decisiones humanas y políticas. En consecuencia, el maestro puede comprenderse como un sujeto político, en la medida en que sus decisiones pedagógicas expresan una posición frente a los fines de la educación, la formación de los sujetos y las maneras de comprender la vida colectiva (Meirieu, 2020). Dicha afirmación, para el autor, tiene implicaciones en la comprensión de la naturaleza misma de la pedagogía, pues permite cuestionar aquellas perspectivas en las que solo aquello que puede medirse o cuantificarse adquiere reconocimiento dentro de los procesos educativos. Desde allí surge nuevamente la pregunta por el papel del maestro, dado que los fines de la educación están mediados por sujetos que construyen experiencias, aprenden de ellas y las llevan al escenario educativo. En este sentido, la experiencia y las relaciones humanas constituyen también un aporte fundamental a la sociedad y al ejercicio pedagógico, lo que permite regresar a la pregunta por los fines de la educación y por las formas en que estos orientan la acción educativa en contextos concretos (Meirieu, 2020).

El análisis crítico que propone el autor sobre la educación profundiza la reflexión sobre las transformaciones y tendencias que actualmente atraviesan el ejercicio docente, lo que conduce al concepto de “proletarización del profesorado”. A través de este término, describe el proceso mediante el cual el maestro corre el riesgo de convertirse en un ejecutor de decisiones pedagógicas ajenas. Según Meirieu (2020), cuando la educación se fundamenta únicamente en modelos educativos estandarizados, el maestro puede quedar situado como un operador encargado de implementar procedimientos definidos desde lógicas externas de gestión educativa. La transformación del ejercicio académico, en este sentido, puede generar

un debilitamiento progresivo de los saberes, las culturas, las prácticas reflexivas y el análisis crítico frente al mundo que habitamos, convirtiendo el ejercicio docente en una actividad regulada principalmente por criterios técnicos que limitan la capacidad del maestro para interpretar las situaciones educativas y responder a la singularidad de los sujetos. Meirieu (2020) advierte sobre este riesgo para el sentido de la pedagogía, pues cuando el maestro pierde espacios de reflexión con sus estudiantes también se restringe su posibilidad de tomar decisiones en función de las situaciones y necesidades que emergen en los procesos formativos.

Frente a esta problemática, el autor hace un llamado a reconocer el carácter profesional del maestro y la responsabilidad que tiene frente a la enseñanza. El maestro no puede entenderse únicamente como un técnico que aplica métodos, sino como un sujeto reflexivo capaz de propiciar el diálogo crítico, interpretar contextos culturales, sociales y afectivos, e intervenir significativamente sobre las condiciones que hacen posible el aprendizaje. La preocupación central de Meirieu (2020), a partir de sus dos textos, se concentra en preservar el sentido de la pedagogía frente a los desafíos propios de la actualidad. Dicha discusión sobre el papel del maestro muestra un punto de encuentro entre lo planteado por Philippe Meirieu y la posición de Gert Biesta en su obra *Redescubrir la enseñanza*, donde propone la necesidad de recuperar el sentido de la enseñanza y posicionar nuevamente al maestro en el centro de esta reflexión. Esto significa reconocer un lugar en el que pueda ofrecer genuinamente aquello que ha construido en su propia relación con el saber, permitiendo que los estudiantes establezcan experiencias significativas con la cotidianidad y con el conocimiento sensible del mundo que los rodea (Biesta, 2017).

A partir de la reconstrucción teórica desarrollada en este artículo, es posible comprender la enseñanza como una reflexión ética orientada por la responsabilidad que adquiere el maestro frente a la formación del ser humano. Desde la perspectiva de Meirieu (2020), el ejercicio de enseñar va mucho más allá de la obtención de resultados o de la producción de efectos observables y medibles. El autor enfatiza que todo individuo es educable y, al mismo tiempo, reconoce su capacidad para decidir y apropiarse del conocimiento. En este sentido, el maestro, como actor central del proceso formativo, no tiene el control absoluto sobre el aprendizaje ni puede asegurar de manera previsible los efectos de su acción pedagógica. Su papel consiste, más bien, en mediar entre el conocimiento, la

cultura y la experiencia de los estudiantes, favoreciendo la creación de situaciones y condiciones que hagan posible el aprendizaje, sin imposiciones ni lineamientos orientados exclusivamente a la obtención de resultados esperados (Meirieu, 2020). En este sentido, el maestro no puede ser reducido a un ejecutor de procesos ni a un operador de modelos estandarizados. Meirieu y Biesta desarrollan una postura crítica frente a las tendencias que buscan comprender la enseñanza desde una lógica predominantemente técnica. En relación con ello, Biesta plantea que “[...] no se trata de entender al ser humano de una manera diferente” (Biesta, 2017), pues el desafío educativo implica una pregunta profunda por el sentido mismo de la formación. Cuando la educación se fundamenta únicamente en estas premisas, la enseñanza corre el riesgo de perder su dimensión ética y reflexiva. Así las cosas, el papel del maestro implica tomar decisiones que impactan directamente la manera en que el individuo se relaciona con su experiencia y con el conocimiento del mundo. Por esta razón, la práctica pedagógica adquiere una dimensión política, en la medida en que el maestro participa activamente en la formación de sujetos capaces de pensar, actuar y participar en la vida colectiva. Comprender de esta manera la enseñanza representa un desafío en el contexto educativo actual y, al mismo tiempo, hace un llamado a recuperar el sentido profundo del ejercicio docente. Esto implica reconocer que un maestro no solo transmite saberes, sino que también se transforma en la relación pedagógica que construye con sus estudiantes, generando escenarios donde el conocimiento adquiere sentido no solo para la academia, sino también para la sociedad y la vida democrática.

2. Análisis de las estrategias institucionales orientadas al bienestar docente en educación superior

El análisis del bienestar docente en la educación superior ha estado vinculado, desde las estrategias institucionales, con la aplicación de instrumentos mediante los cuales se identifican y evalúan los riesgos psicosociales. Estos instrumentos contemplan factores intralaborales, extralaborales e individuales asociados con condiciones del entorno laboral, dinámicas personales y manifestaciones relacionadas con el estrés (Universidad Pedagógica Nacional, 2023). En Colombia, desde el ámbito normativo, la Resolución 2646 de 2008 del entonces Ministerio de la Protección Social marcó un punto de inflexión al establecer la

obligatoriedad para todas las organizaciones, incluidas las instituciones de educación superior, de identificar, evaluar, prevenir, intervenir y monitorear los factores de riesgo psicosocial. Dicha resolución comprende estos riesgos como condiciones presentes en una situación laboral relacionadas con la organización del trabajo, el entorno y las relaciones sociales que pueden incidir en la salud mental o física de los trabajadores (Ministerio de la Protección Social, 2008). Posteriormente, la Resolución 2404 de 2019 actualizó los lineamientos técnicos y metodológicos, determinando que la evaluación de los factores psicosociales debe realizarse mediante instrumentos válidos en el país y con el acompañamiento de protocolos específicos para la intervención. Esta actualización consolidó la exigencia de la aplicación periódica de la denominada Batería de Instrumentos para la Evaluación de Factores de Riesgo Psicosocial, instrumento oficial del Ministerio del Trabajo diseñado para identificar condiciones intralaborales, extralaborales e individuales que inciden en la salud mental y el bienestar psicosocial (Ministerio del Trabajo, 2019).

Dicha herramienta permite a las organizaciones cumplir con la normativa y, al mismo tiempo, orientar programas de promoción y prevención en salud mental laboral (Ministerio de la Protección Social & Pontificia Universidad Javeriana, 2010). Su carácter de uso obligatorio fue reafirmado mediante la Resolución 2764 de 2022, que adoptó oficialmente los instrumentos de evaluación junto con la guía técnica general para la promoción, prevención e intervención de los factores psicosociales y los respectivos protocolos específicos de actuación (Ministerio del Trabajo, 2022). En síntesis, la evolución normativa en Colombia, desde la Resolución 2646 de 2008 hasta la Resolución 2764 de 2022, evidencia un fortalecimiento progresivo del enfoque de salud mental laboral, ampliando la mirada desde la prevención de riesgos hacia la promoción del bienestar psicosocial. No obstante, persiste el desafío de trasladar este marco regulatorio a las dinámicas concretas de las universidades, donde las condiciones de trabajo, la organización institucional y la cultura educativa continúan siendo factores de tensión que inciden en la salud mental de los docentes universitarios (Ministerio de la Protección Social, 2008; Ministerio del Trabajo, 2022).

Este análisis de las estrategias institucionales de apoyo permite establecer un diálogo entre la normativa vigente en Colombia y la complejidad del ejercicio docente en la educación superior. Aunque los instrumentos existentes constituyen herramientas fundamentales para identificar y gestionar factores de riesgo psicosocial, resulta necesario

ampliar la comprensión del cuidado docente más allá de su dimensión preventiva, incorporando las particularidades éticas, pedagógicas y relacionales propias de la enseñanza. Estos instrumentos tienen principalmente como propósito identificar factores que permitan orientar decisiones institucionales y acciones de mejora dentro de los procesos organizacionales. En este sentido, proporcionan información para fortalecer condiciones del entorno laboral, tales como las características ambientales en las que se desarrollan las actividades académicas, el mantenimiento de la infraestructura y la implementación de estrategias relacionadas con la organización del tiempo laboral y las condiciones de trabajo (Universidad Pedagógica Nacional, 2023). Este proceso se complementa con mediciones de clima organizacional, las cuales amplían la lectura institucional incorporando dimensiones relacionadas con la comunicación, la orientación institucional, la gestión del talento humano y los estilos de dirección (Universidad Pedagógica Nacional, 2025).

Los instrumentos orientados al abordaje de los riesgos psicosociales, específicamente la Batería de Factores de Riesgo Psicosocial, permiten obtener información que contribuye a la implementación de acciones institucionales dirigidas al mejoramiento de las condiciones laborales. Esta herramienta se configura como un instrumento técnico estandarizado orientado a la “identificación, evaluación y análisis de los factores de riesgo psicosocial” que puedan afectar el desempeño laboral de los funcionarios, teniendo en cuenta condiciones intralaborales, extralaborales e individuales (Universidad Pedagógica Nacional, 2023). En tal sentido, el instrumento evalúa dimensiones relacionadas con las demandas de trabajo, el control sobre las tareas desarrolladas, el liderazgo, las relaciones sociales e interpersonales en el contexto laboral, así como las condiciones externas al entorno laboral y características individuales asociadas a las respuestas de estrés. Dicha evaluación permite identificar los niveles de riesgo y, asimismo, orientar acciones institucionales dirigidas al acompañamiento, la prevención y el seguimiento de las condiciones identificadas.

De igual manera, las mediciones de clima organizacional valoran la percepción de los docentes frente a aspectos relacionados con la comunicación organizacional, los estilos de dirección, los ambientes y condiciones de trabajo, así como la gestión de las actividades laborales cotidianas. En el marco de la aplicación de estos instrumentos en la Universidad Pedagógica Nacional, se identificó la presencia de niveles de riesgo psicosocial alto y muy alto. De acuerdo con los resultados, la percepción de estrés se relaciona con factores como

liderazgo inadecuado, falta de claridad en los roles, necesidades de capacitación y dificultades en las relaciones interpersonales (Universidad Pedagógica Nacional, 2023). A partir de los elementos evaluados, el informe propone estrategias encaminadas al fortalecimiento de procesos de capacitación, así como medidas de promoción y prevención individual y colectiva enfocadas en los aspectos identificados con niveles de riesgo alto y muy alto dentro de la comunidad universitaria. Asimismo, contempla acompañamiento psicosocial individual mediante sesiones orientadas a brindar herramientas para el manejo de situaciones generadoras de estrés, además de acciones relacionadas con liderazgo transformacional, condiciones del ambiente físico y procesos de formación que atiendan a las necesidades de los funcionarios (Universidad Pedagógica Nacional, 2023).

A partir de los resultados obtenidos, la institución implementa estrategias orientadas a la promoción del bienestar y la prevención del riesgo. Entre ellas se destacan el acompañamiento psicológico, la gestión del estrés, el fortalecimiento de habilidades de liderazgo y el desarrollo de programas de promoción y prevención en salud mental (Universidad Pedagógica Nacional, 2025). Estas acciones responden a una serie de recomendaciones mediante las cuales se busca fortalecer las condiciones institucionales y el acompañamiento dirigido a los funcionarios. En este contexto, el riesgo psicosocial se define a partir de variables asociadas a las demandas de trabajo, el control sobre las tareas, las relaciones laborales, el liderazgo y las recompensas, así como las condiciones externas al entorno laboral y las manifestaciones individuales de estrés (Universidad Pedagógica Nacional, 2025). Este conjunto de dimensiones permite estructurar una lectura del bienestar basada en factores que pueden ser medidos, comparados y gestionados institucionalmente, lo que facilita la toma de decisiones en términos de intervención organizacional.

En tal sentido, se evidencia una comprensión del bienestar asociada con las condiciones laborales, el contexto personal y las respuestas del individuo frente a las exigencias de su entorno. Sin embargo, esta lectura no agota la problemática planteada en el presente escrito, teniendo en cuenta que el bienestar del docente no puede comprenderse únicamente desde la presencia o ausencia de condiciones favorables en el entorno laboral, sino también desde las particularidades propias de la relación pedagógica. En esta perspectiva, el docente se enfrenta constantemente a la toma de decisiones, a la interpretación de contextos y a la construcción de vínculos que emergen en la interacción educativa con sus

estudiantes. Estas dimensiones implican reconocer que el maestro no solo responde a factores institucionales, sino que sostiene procesos formativos que requieren compromiso, reflexión y responsabilidad permanente. De esta manera, el bienestar docente se encuentra estrechamente relacionado con la práctica pedagógica, en tanto supone contar con condiciones que favorezcan el ejercicio de su autonomía y juicio profesional frente a situaciones de impacto y relevancia que emergen en los contextos específicos de formación que el maestro acompaña junto con sus estudiantes. Esta situación resulta especialmente relevante si se considera que el maestro no solo responde a condiciones organizacionales, sino que también toma decisiones pedagógicas vinculadas con la formación de los estudiantes y con los sentidos que orientan la educación. Desde esta perspectiva, comprender al docente únicamente a partir de categorías asociadas al riesgo psicosocial puede limitar la comprensión de su papel como sujeto político dentro de los procesos formativos. Cuando estas condiciones se ven limitadas, ya sea por exigencias institucionales, cargas administrativas o dinámicas organizacionales que restringen su autonomía, se generan tensiones que afectan la experiencia del docente y su ejercicio de enseñanza. Esto implica reconocer que el bienestar docente también está atravesado por dimensiones propias de la práctica pedagógica, tales como la carga emocional derivada del acompañamiento a los estudiantes, las tensiones frente a contextos diversos y la responsabilidad asumida en los procesos de formación.

Esta responsabilidad no se limita únicamente al desarrollo de contenidos o al cumplimiento de programas académicos, sino que involucra la experiencia educativa que sucede en el encuentro entre maestro y estudiante. Allí intervienen la interpretación de los contextos, la construcción de vínculos pedagógicos y las exigencias de adaptación permanente frente a las dinámicas institucionales y educativas. Por esta razón, una lectura centrada exclusivamente en indicadores de riesgo puede presentar límites para comprender la amplitud del bienestar docente. En este sentido, la complejidad del ejercicio docente se manifiesta en la necesidad de articular diferentes dimensiones de manera integral y simultánea. El maestro responde a exigencias académicas y normativas institucionales, pero al mismo tiempo sostiene ética y responsablemente procesos formativos que no se reducen a la evaluación o al cumplimiento de programas, sino que acompañan trayectorias personales, académicas y proyectos de vida de los estudiantes.

Esta complejidad excede una comprensión exclusivamente instrumental del bienestar, dadas las condiciones contextuales, dinámicas y diversas que caracterizan la práctica educativa. Sin embargo, en algunos abordajes institucionales el maestro puede ser comprendido principalmente desde su condición de trabajador que responde a determinadas demandas laborales, dejando en segundo plano la responsabilidad pedagógica que implica su ejercicio. Esto adquiere especial relevancia en la educación superior, donde el docente no solo orienta procesos académicos, sino que acompaña trayectorias formativas atravesadas por expectativas profesionales, tensiones personales y procesos de construcción de identidad. En estos escenarios, el vínculo pedagógico puede convertirse en un referente significativo para los estudiantes, teniendo en cuenta las diversas condiciones sociales y culturales que atraviesan su experiencia educativa. Por esta razón, comprender el bienestar docente únicamente desde instrumentos de medición no siempre permite reconocer completamente la importancia de ejercer la enseñanza en condiciones que favorezcan la autonomía, la reflexión y la responsabilidad pedagógica. El cuidado del maestro requiere, entonces, una mirada que integre tanto las condiciones laborales como la dimensión ética, política y humana de su práctica educativa.

Este vínculo no constituye únicamente un proceso cognitivo; por el contrario, implica dimensiones afectivas, éticas y relacionales que inciden tanto en la experiencia de los estudiantes como en la vivencia profesional del docente. En este sentido, los diferentes desafíos culturales, sociales e ideológicos presentes en los contextos educativos sitúan al maestro frente a situaciones complejas que pueden superar los márgenes previstos de intervención y enfrentarlo a escenarios cuyos resultados no controla completamente. Esta condición forma parte de la naturaleza misma de la relación pedagógica, en la medida en que enseñar implica actuar en contextos atravesados por la singularidad de los sujetos, sus experiencias y las realidades que acompañan los procesos formativos. No obstante, los informes derivados de estos instrumentos pueden configurar una comprensión de la docente centrada principalmente en dimensiones organizacionales y laborales, que no siempre logra dar cuenta de las particularidades del ejercicio docente ni de la responsabilidad ética, pedagógica y formativa que implica la enseñanza.

Estas condiciones inciden en la relación pedagógica y ponen en tensión el ejercicio docente, en la medida en que el maestro enfrenta situaciones que no pueden resolverse

únicamente desde lo académico o desde procedimientos institucionales previamente establecidos, dadas las características propias de las relaciones humanas que atraviesan la educación. Por ello, si bien los instrumentos institucionales aportan información fundamental para comprender factores asociados al bienestar laboral, resulta necesario reconocer que la enseñanza involucra dimensiones que exceden una lectura exclusivamente administrativa u organizacional. La práctica docente ocurre en escenarios concretos, dinámicos y cambiantes, donde el maestro interpreta situaciones, construye vínculos y toma decisiones pedagógicas que responden a la complejidad de los sujetos y de los contextos educativos.

Aunque ya se han mencionado los alcances y límites identificados en los instrumentos de evaluación de riesgos psicosociales en relación con el rol del docente, resulta importante reconocer aquellos aspectos que no siempre son suficientemente visibles en este tipo de evaluaciones. Entre ellos se encuentran la responsabilidad que implica la formación de sujetos, la relación permanente con la incertidumbre propia de los procesos educativos y el impacto que las decisiones pedagógicas pueden tener en la vida de los estudiantes, elementos que ocupan un lugar central en la reflexión de Meirieu (2020). De este modo, algunas dimensiones fundamentales del ejercicio pedagógico que hacen parte de la experiencia cotidiana del maestro pueden no quedar completamente reflejadas en los análisis institucionales sobre bienestar y salud mental, a pesar de su incidencia en la manera como los docentes viven, comprenden y ejercen su labor educativa.

Reconocer estos elementos permite ampliar la comprensión del bienestar docente y del propio riesgo laboral, incorporando características particulares asociadas al ejercicio de la enseñanza. Las variables relacionadas con las demandas de trabajo, el control sobre las tareas, el liderazgo, las relaciones laborales y las recompensas aportan información necesaria sobre las condiciones laborales; sin embargo, también resulta fundamental desplazar la mirada hacia una comprensión del maestro no solo como trabajador expuesto a riesgos, sino como un sujeto implicado ética, afectiva y pedagógicamente en la formación del estudiante.

Hablar de responsabilidad docente no implica únicamente una dimensión individual, sino reconocer los elementos que constituyen el acompañamiento de un sujeto en formación. En este sentido, la práctica educativa enfrenta situaciones diversas y cambiantes atravesadas por factores sociales, familiares y culturales que pueden exceder el margen de acción del maestro, pero que forman parte de los escenarios donde desarrolla su labor pedagógica. En

este punto, los aportes de Meirieu permiten comprender que enseñar no constituye una actividad meramente técnica o instrumental, sino una práctica atravesada por decisiones éticas, en las que el maestro asume la responsabilidad de acompañar al otro en su proceso de formación (Meirieu, 2020). Las demandas del ejercicio docente integran múltiples dimensiones. Un maestro que acompaña situaciones complejas dentro de su clase no solo responde a los compromisos académicos establecidos, sino que también enfrenta experiencias humanas y relacionales que pueden generar tensiones emocionales asociadas al ejercicio de enseñar. Desde la perspectiva de Meirieu (2020), el maestro ocupa un lugar fundamental al asumir el riesgo de educar, pues su tarea no se limita a impartir una cátedra, sino que implica poner en diálogo saberes, experiencias y formas de comprender el mundo que participan en la construcción social, cultural y profesional de los sujetos.

En este sentido, si bien los instrumentos institucionales analizados aportan elementos importantes para la identificación y gestión de los riesgos psicosociales, por sí solos resultan insuficientes para comprender la complejidad del malestar docente en la educación superior. Este malestar no puede entenderse únicamente como una respuesta individual frente a condiciones adversas, sino también en relación con las posibilidades reales que tiene el maestro para desarrollar su práctica pedagógica en coherencia con las responsabilidades formativas que asume. De este modo, el malestar puede emerger cuando el docente no encuentra condiciones suficientes para sostener su práctica, cuando existen tensiones entre las exigencias institucionales y las posibilidades reales del ejercicio pedagógico, o cuando no se reconoce plenamente la complejidad ética, emocional y formativa que atraviesa la enseñanza.

Cuando se considera al docente únicamente como un colaborador institucional, sin reconocer plenamente las condiciones que atraviesan su ejercicio profesional; cuando se desestima el tiempo destinado a la preparación, reflexión y desarrollo de su labor pedagógica; cuando determinados enfoques institucionales centran la mirada principalmente en los resultados educativos, dejando en segundo plano el papel del maestro como sujeto responsable de acompañar procesos de formación que inciden en los proyectos de vida de quienes se encuentran en formación profesional; cuando las expectativas curriculares sobrepasan su autonomía y la posibilidad de orientar su práctica; y cuando las exigencias externas desplazan la reflexión ética sobre la enseñanza, se configuran condiciones que

inciden en aquello que el maestro puede ser y hacer dentro del escenario educativo. En consecuencia, el malestar permanece y se desplaza en la medida en que no se abordan las tensiones relacionadas con la toma de decisiones pedagógicas y con las condiciones necesarias para ejercer la enseñanza. Por ello, resulta necesario ampliar la comprensión del bienestar docente más allá de los marcos legalmente establecidos, reconociendo que cuidar al maestro no corresponde únicamente a una estrategia de seguridad y salud en el trabajo ni a un resultado derivado de mediciones institucionales, sino también al reconocimiento de las condiciones éticas, pedagógicas y relacionales que configuran su práctica.

En este contexto, la enseñanza puede comprenderse como un espacio de encuentro donde se construyen relaciones pedagógicas que favorecen procesos formativos integrales. Para Meirieu (2020), cuando el maestro pierde la posibilidad de establecer espacios de reflexión con sus estudiantes, también se limita su capacidad de tomar decisiones en función de las necesidades que emergen dentro del proceso educativo. Por el contrario, cuando existen condiciones que favorecen el sentido de la enseñanza, el docente puede reconocer su labor como una práctica significativa vinculada con la formación de otros. Cuando el vínculo pedagógico se ve relegado frente a dinámicas excesivamente instrumentales, puede debilitarse su dimensión ética, humana y formativa, generando tensiones que afectan la motivación y contribuyen a experiencias de desgaste profesional.

Por esta razón, pensar el cuidado docente desde la pedagogía implica reconocer la importancia del vínculo educativo como un elemento relacionado con el bienestar y con la manera en que el maestro sostiene su práctica frente a las exigencias propias del contexto educativo. Esto se debe a que la enseñanza no se reduce al cumplimiento de funciones ni a la ejecución de procedimientos, sino que encuentra sentido en la relación pedagógica que el maestro construye con sus estudiantes. En consecuencia, recuperar la centralidad de la relación pedagógica implica reconocer que el bienestar docente no solo favorece la formación integral de los estudiantes, sino que también constituye una parte fundamental del proceso educativo. Este bienestar se configura en la relación que se establece entre el maestro y el estudiante e incide directamente en los procesos de enseñanza. De esta manera, su alcance trasciende el ámbito laboral y se convierte en una condición necesaria para sostener la práctica pedagógica. Esta perspectiva exige que las estrategias institucionales reconozcan al maestro como un sujeto pedagógico y político, cuya labor se construye en la interacción con

los otros y requiere condiciones de cuidado, reconocimiento y apoyo. Así, las condiciones institucionales no solo inciden en el entorno laboral, sino también en la posibilidad de construir vínculos pedagógicos que permitan responder a la singularidad de los estudiantes y sostener el sentido formativo de la enseñanza.

En esta línea, es necesario regresar a la dimensión subjetiva del ejercicio docente como lo plantea Meirieu, donde las experiencias, los valores y los posicionamientos frente a la formación hacen que el maestro configure su práctica pedagógica y otorgue sentido a su labor. Sin embargo, esta misma dimensión puede convertirse en un punto de tensión cuando las condiciones institucionales dificultan el desarrollo significativo de la docencia (Meirieu, 2020). La relación constante que se establece con los estudiantes, la responsabilidad frente a su formación y la necesidad de tomar decisiones pedagógicas complejas en contextos cambiantes sitúan al maestro en un escenario donde lo personal y lo profesional pueden encontrarse. Cuando estas condiciones están atravesadas por exigencias administrativas, presiones de productividad o ausencia de reconocimiento institucional, pueden generarse experiencias de desgaste emocional que afectan el bienestar docente. En tal sentido, este malestar no se explica únicamente desde parámetros organizacionales, sino también desde las tensiones que emergen cuando resulta difícil sostener el sentido pedagógico de la enseñanza en contextos institucionales complejos.

A partir de lo anterior, la dimensión política del ejercicio docente adquiere un lugar relevante en la comprensión del bienestar. Desde la perspectiva de Meirieu (2020), el maestro no solo transmite conocimientos, sino que asume un papel activo en la formación de sujetos capaces de pensar críticamente y participar en la sociedad. Esta dimensión se expresa en las decisiones pedagógicas cotidianas que experimenta en su ejercicio. En este sentido, integrar la dimensión ética y política en la comprensión del quehacer docente implica reconocer que la práctica pedagógica no se agota en aquello que puede ser medido, sino que se configura en la relación entre la autonomía del maestro, las condiciones institucionales y el sentido mismo de la enseñanza. Esto supone comprender que el ejercicio docente no responde únicamente a lineamientos organizacionales, sino que implica asumir una responsabilidad frente a los sujetos concretos que participan en los espacios educativos.

Si bien las variables cuantificables resultan pertinentes para orientar acciones institucionales, una lectura centrada exclusivamente en estos elementos puede limitar la

comprensión del malestar docente. Esto ocurre porque existen situaciones concretas de la práctica educativa en las que el maestro debe tomar decisiones frente a acontecimientos imprevistos que forman parte de la cotidianidad del ejercicio pedagógico y que no siempre pueden ser anticipados por criterios de medición. De esta manera, la responsabilidad del maestro está atravesada por condiciones humanas y relacionales que forman parte de la formación, del aprendizaje y de la experiencia educativa. El ejercicio docente trasciende la gestión administrativa, aunque mantiene un vínculo permanente con la institución, dado que existen dimensiones de la enseñanza que no siempre quedan plenamente reflejadas en los factores de medición. En tal sentido, la enseñanza plantea un vínculo directo con el otro que no puede separarse de la naturaleza humana del acto educativo. Por esta razón, no responde únicamente a situaciones controladas o previamente determinadas; por el contrario, la experiencia académica se desarrolla en espacios de encuentro donde intervienen historias, expectativas y proyectos de vida.

De esta manera, se configuran factores relacionales mediados por la confianza, la escucha y el reconocimiento mutuo, que inciden no solo en la manera como el estudiante se relaciona con el mundo, sino también en la forma en que el maestro experimenta su práctica y le otorga sentido y coherencia a su labor. La enseñanza constituye así una parte fundamental de la identidad profesional del maestro, en tanto involucra saberes, valores y experiencias que le otorgan significado, pero que también pueden convertirse en un factor de tensión cuando las condiciones institucionales dificultan su desarrollo. En este sentido, Meirieu reconoce que la enseñanza no puede reducirse únicamente a una función técnica ni a un conjunto de variables medibles (Meirieu, 2020).

3. Reflexión sobre la enseñanza como práctica ética en relación con el cuidado y la salud mental del docente

Pensar el cuidado docente desde la pedagogía implica reconocer la importancia del vínculo educativo como un elemento fundamental en la comprensión del bienestar del maestro. La relación pedagógica constituye una fuente de sentido para el ejercicio docente, en la medida en que favorece el reconocimiento mutuo, la participación y la construcción de experiencias formativas significativas que contribuyen a sostener su práctica frente a las

tensiones propias del contexto educativo. Según Biesta (2017), la enseñanza no puede comprenderse únicamente como una función técnica o administrativa, sino desde el significado que adquiere la presencia del maestro dentro del proceso educativo. En este sentido, el reconocimiento institucional del docente, su formación y sus aportes adquieren un carácter fundamental cuando se articulan con la intención pedagógica que orienta su práctica. Para profundizar en esta reflexión, resulta pertinente retomar a Meirieu (2020), quien comprende al maestro como un sujeto que asume una responsabilidad frente a la formación de otros. Desde esta perspectiva, su labor trasciende la transmisión de conocimientos y requiere un compromiso que involucra autonomía, reflexión y toma de decisiones dentro del espacio educativo. Se trata de una práctica que no solo implica responsabilidad, sino también una relación directa con la formación del sujeto. Como señala Meirieu (2020), el ejercicio de enseñar va mucho más allá de la presentación de resultados o de la obtención de productos.

Cuando el maestro es comprendido únicamente como un trabajador que ejecuta funciones técnicas o administrativas, puede quedar limitada la comprensión de su dimensión humana y pedagógica, reduciendo su ejercicio principalmente a resultados observables y medibles. De este modo, el impacto que su práctica tiene en la vida de los estudiantes no siempre queda plenamente representado en los criterios utilizados para valorar su labor. Por esta razón, el bienestar y el cuidado docente en la educación superior no pueden comprenderse únicamente desde una lógica administrativa ni exclusivamente a partir de instrumentos de riesgo psicosocial, pues la enseñanza constituye una práctica pedagógica, ética y relacional que requiere condiciones para ser sostenida.

Desde la perspectiva de Meirieu, la relación pedagógica adquiere un lugar fundamental porque favorece no solo el aprendizaje disciplinar, sino también la formación ética del sujeto (Meirieu, 2020). En este sentido, es necesario precisar que el docente al que se refiere el presente análisis es aquel que, en el marco de sus condiciones reales de ejercicio, asume una responsabilidad formativa que trasciende lo técnico y lo administrativo, lo que exige reconocer su práctica en relación con las condiciones en las que se desarrolla y con el sentido pedagógico que la orienta. De acuerdo con Biesta (2017), el docente no se limita a garantizar aprendizajes, sino que su práctica se orienta hacia la formación del sujeto, un proceso que no puede ser completamente controlado ni previsto. Desde esta mirada, cobran relevancia aquellas dimensiones humanas de la enseñanza que se configuran en la

experiencia cotidiana y en la relación con los otros. Estas relaciones están atravesadas por condiciones sociales, culturales, valores y expectativas que los estudiantes llevan consigo al escenario educativo, especialmente cuando inician un proyecto de formación profesional. De allí emergen aspectos que pueden reconocerse en las experiencias compartidas sobre aquello que un maestro significa en el camino formativo de un estudiante: el impacto de su cátedra, la manera como construye una relación pedagógica y la forma en que acompaña nuevas maneras de comprender el mundo, esto adquiere una relevancia particular porque la enseñanza no ocurre únicamente entre un sujeto que posee un conocimiento y otro que debe aprenderlo. Se desarrolla entre seres humanos que comparten un espacio de encuentro en el que intervienen expectativas, experiencias, incertidumbres y diferentes maneras de comprender la realidad. En este sentido, la responsabilidad del maestro no se limita al desarrollo de contenidos académicos, sino que implica sostener una relación pedagógica basada en el reconocimiento del otro como sujeto de formación. Allí radica una dimensión ética de la enseñanza, en la medida en que exige asumir decisiones frente a personas concretas y no frente a categorías abstractas. Del mismo modo, esta relación adquiere un carácter político porque expresa una determinada comprensión de la educación, del estudiante y de las posibilidades de formación que pueden construirse a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un maestro que inspira no establece necesariamente ese propósito dentro de la planeación formal de su cátedra; sin embargo, desde su experiencia, sus saberes y la manera en que asume su oficio puede transmitir elementos que inciden en la forma como los estudiantes comprenden su propio proceso formativo y profesional. Por esta razón, las condiciones emocionales del maestro también tienen incidencia en su práctica docente y en la relación pedagógica que establece con sus estudiantes.

Por otra parte, estas condiciones también se encuentran atravesadas por dinámicas institucionales que pueden presentar límites frente al abordaje integral del bienestar docente. En este sentido, el sector educativo ha incorporado progresivamente modelos de gestión inspirados en lógicas empresariales que transforman el sentido de la educación, orientándola hacia criterios de eficiencia, competitividad y rentabilidad, en los que el conocimiento y la formación se conciben como recursos al servicio del sistema económico (Laval, 2004, pp. 34-35). Dicha transformación implica una mercantilización del campo educativo, en la que se reconfigura el propósito pedagógico y se desplaza su dimensión formativa hacia una lógica

instrumental (Laval, 2004). Es en estos contextos donde puede desdibujarse la figura del docente, cuando su labor pedagógica queda atravesada principalmente por exigencias administrativas, cumplimiento de metas, indicadores, planes de trabajo, actividades extralaborales y condiciones desiguales de vinculación, entre otros factores que pueden incidir en sus condiciones emocionales y en la manera en que logra sostener su práctica educativa. Desde dicha perspectiva, las políticas institucionales expresadas en criterios de evaluación, distribución del tiempo y definición de responsabilidades no resultan ajenas al docente. En coherencia con la lectura pedagógica asumida, estas decisiones configuran condiciones que pueden ampliar o, por el contrario, restringir el ejercicio pedagógico (Laval, 2004). Cuando las políticas y las formas de gestión reconocen la particularidad de la enseñanza, se habilitan condiciones para que el docente pueda ejercer su autonomía en función de la formación.

En este sentido, el maestro se ubica en escenarios en los que no solo toma decisiones, sino que también debe asumir la incertidumbre propia del proceso educativo y sostener su práctica en medio de demandas que no siempre son compatibles entre sí. Estas tensiones no constituyen únicamente un problema operativo, sino que pertenecen también a una dimensión ética, en la medida en que implican decisiones frente a la formación del otro y adquieren un carácter político dentro del escenario educativo. Si bien el bienestar docente se encuentra relacionado con componentes psicosociales evaluados mediante instrumentos como la batería de riesgo psicosocial y las mediciones de clima organizacional, estos mecanismos permiten identificar condiciones laborales, orientar acciones institucionales y dar cumplimiento a los marcos normativos establecidos. Sin embargo, desde una lectura pedagógica, el ejercicio docente no puede comprenderse únicamente desde su dimensión laboral, pues involucra responsabilidades éticas, formativas y relacionales propias de la enseñanza.

En este marco, la dimensión ética del cuidado docente resulta especialmente relevante debido a la responsabilidad que el maestro asume frente a la formación de los estudiantes. Asimismo, esta dimensión se sitúa en el ámbito político, en la medida en que se configura a través de las relaciones y de las decisiones institucionales que organizan la vida educativa. En tal sentido, no se trata únicamente de considerar las condiciones laborales en términos generales, sino también la manera en que estas se definen se implementa y se sostienen a lo

largo del tiempo. De esta manera, resulta necesario fortalecer mecanismos, formular políticas e incorporar el cuidado emocional docente como un componente amplio dentro de las agendas institucionales y públicas relacionadas con la educación superior. Esto implica reconocer al maestro como un sujeto que requiere condiciones para desarrollarse de manera consciente, libre y autónoma en el ejercicio de su práctica pedagógica, evitando que las exigencias institucionales desborden las posibilidades de sostener el sentido formativo de la enseñanza.

Así las cosas, los instrumentos utilizados para la medición del riesgo psicosocial y del bienestar docente presentan límites de alcance para comprender la especificidad del ejercicio de la enseñanza, en la medida en que no siempre logran abarcar las dimensiones pedagógicas, éticas y políticas que configuran la práctica docente. Aunque las mediciones de clima organizacional y los instrumentos de riesgo psicosocial constituyen herramientas importantes para comprender algunas condiciones asociadas al bienestar laboral, también permiten evidenciar la necesidad de acercarse con mayor profundidad a la experiencia emocional del maestro. Por ello, herramientas complementarias de carácter psicológico y cualitativo, tales como escalas de bienestar y agotamiento emocional, entrevistas en profundidad, grupos focales y análisis de las condiciones reales del ejercicio docente, así como el seguimiento de indicadores asociados a la carga laboral y a las dinámicas institucionales, pueden constituirse en insumos para profundizar en dimensiones que no siempre son abordadas por los instrumentos estandarizados.

Esta ampliación fortalece la articulación conceptual del cuidado emocional docente, con el propósito de avanzar hacia una comprensión integral en el contexto académico. Dicha perspectiva trasciende la medición e integra procesos de evaluación, intervención, prevención, promoción y seguimiento permanente orientados a fortalecer el bienestar docente y las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza. Finalmente, el presente texto deja abierta la posibilidad de continuar profundizando en la comprensión del cuidado docente desde una perspectiva pedagógica. En este sentido, el reconocimiento del componente emocional en el ejercicio docente no constituye un elemento secundario, sino una condición que incide en la manera en que el maestro sostiene su práctica en contextos atravesados por múltiples exigencias.

Referencias

- Biesta, G. J. (2017). *Redescubrir la Enseñanza*. Madrid: Morata S. L.
- Christian Laval. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Congreso de la República de Colombia. (2012). *Ley 1562*. Bogotá D.C.
- (2015). *Decreto 1072 de 2015*. Ministerio del Trabajo , Bogotá D.C.
- Meirieu, P. (2020). *La Replica*. Ávila: Dr Buk.
- Ministerio de la Protección Social & Pontificia Universidad Javeriana. (2010). *Batería de instrumentos para la evaluación de factores de riesgo psicosocial*. Bogotá D.C.
- Ministerio de la Protección Social. (2008). *Resolución 2646 de 2008*. Bogotá D.C. .
- Ministerio del Trabajo. (2019). *Resolución 2404 de 2019*. Bogotá D.C.
- Ministerio del Trabajo. (2022). *Resolución 2764 de 2022*. Bogotá D.C.
- OCDE. (4 de marzo de 2020). *El bienestar de los docentes es fundamental para la enseñanza y el aprendizaje* . (OCDE, Ed.) Obtenido de Teaching in Focus: <https://www.ei-ie.org/es/item/23237:ocde-el-bienestar-de-los-docentes-es-fundamental-para-la-ensenanza-y-el-aprendizaje>
- OCDE. (4 de marzo de 2020). *Teaching in Focus*. Obtenido de <https://www.ei-ie.org/es/item/23237:ocde-el-bienestar-de-los-docentes-es-fundamental-para-la-ensenanza-y-el-aprendizaje>
- OIT. (2024). *Principales riesgos ocupacionales y sus implicancias en la salud del personal docente*. Obtenido de <https://www.ilo.org/es/publications/principales-riesgos-ocupacionales-y-sus-implicancias-en-la-salud-del>
- OIT. (2024). *Principales riesgos ocupacionales y sus implicancias en la salud del personal docente*. Obtenido de https://www.ilo.org/sites/default/files/2024-08/Derrama%20Magisterial_Principales%20riesgos.pdf
- OIT. (s.f.). *Principales riesgos ocupacionales y sus implicancias en la salud del personal docente*. OIT. Obtenido de <https://www.ilo.org/es/publications/principales-riesgos-ocupacionales-y-sus-implicancias-en-la-salud-del>

Republica de Colombia. (2015). *Decreto 1072 de 2015: Decreto Único Reglamentario del Sector Trabajo*. Ministerio del Trabajo, Bogotá D.C. Obtenido de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=72173&utm_source=chatgpt.com

Trabajo, Ministerio del Trabajo. (2022). *Resolución 2764 de 2022*. Bogota D.C. Obtenido de https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=127124&utm_source=chatgpt.com

Universidad Pedagógica Nacional. (2023). *www.saludseguridadtrabajo.upn.edu.co*. Obtenido de <https://saludseguridadtrabajo.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/02/Resultados-generales-bateria-de-riesgo-psicosocial-2023.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional. (2025). *Informe de resultado de medición clima organizacional*. Bogotá D.C.

Vargas Monroy, A. M. (2016). *Prácticas de trabajo saludable para educadores: Protocolo de intervención de factores psicosociales en el sector educativo*. Bogotá D.C.: Fondo de Riesgos Laborales - Ministerio del Trabajo - Colombia. Obtenido de <https://fondoriesgoslaborales.gov.co/wp-content/uploads/2018/09/07-Protocolo-intervencion-sector-educativo.pdf>