

## **Configuraciones Subjetivas de Bienestar en Docentes**

Cano Silva Lizeth Alejandra

Landázuri Güiza Sanders

Pineda Alfonso Leydi Johana

Asesores

Ocampo Flórez Esteban

García Castro Ligia

Universidad Pedagógica Nacional UPN

Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE

Facultad de Educación

Línea Praxis Cognitivo - Emotiva en Contextos Educativos y Sociales

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

2024

## **Agradecimientos**

Le agradezco profundamente a nuestros tutores Esteban y Ligia, por su dedicación y paciencia, sus palabras y humor hicieron más ameno este camino. A mi mamá por creer plenamente en mí desde siempre. A mi mascota, su compañía ha sido un aliciente continuo. A mis compañeros Liz y Sanders por atreverse a construir en conjunto, a Daniel quién dejó su huella e ideas plasmadas aquí y, a quienes fueron semilla para que esta investigación brotará, los profes.

*Leydi Pineda*

Al mirar hacia atrás, veo con alegría a todas aquellas personas que hicieron posible esta investigación, a quienes decidieron creer que era posible hacerlo; es hora de agradecer a quienes investigaron de la mano conmigo Ley, Sanders y aunque no finalizó a nuestro lado, Dani. Igualmente doy ese reconocimiento a la guía constante y precisa de nuestros asesores Ligia y Esteban, quienes atravesaron caballos para ayudarnos a sortear y avanzar en cada paso; sin duda alguna a los profes que nos prestaron sus voces; agradezco la motivación que me dio Edi, quien me empujó a arriesgarme en el camino y puso sus manos como red para no temer a caer y, por sobre todo agradezco a mi mami, quien siempre está de mi lado, quien me acompañó a diario y aliviano mi carga en la vida para poder asumir este logro.

*Liz*

No alcanzan los agradecimientos a todas las y los docentes que participaron en esta investigación, porque realmente siento que lo hicieron de forma sincera porque creen en la importancia que representa en la educación y para nosotros como docentes nuestro bienestar. A mi prometida y mis padres, mi hermana, mis compañeras y los asesores: gracias, son mis más grandes maestras y maestros

*Sanders Landázuri G.:*

## Resumen

El objetivo de esta investigación es comprender las configuraciones subjetivas sobre su bienestar que tienen los docentes de tres instituciones educativas públicas y privadas, usando la metodología cualitativa bajo el enfoque fenomenológico-hermenéutico de Van Manen, para la recolección de información se utilizaron la entrevista de tipo fenomenológico y el diario de bienestar.

El bienestar de los docentes es abordado como un fenómeno contextual, condicionado por factores históricos, éticos y relacionales, que varían según la realidad de cada docente y su contexto social, este es esencial en el ejercicio docente, pero difícil de definir debido a las diferentes perspectivas disciplinares. Aunque se mide comúnmente a través de condiciones laborales, su comprensión requiere un enfoque en las experiencias y significados individuales que los docentes atribuyen a su rol. Acorde a Díaz y González (2005, p.375) “la configuración subjetiva es una organización de sentidos subjetivos que definen los procesos simbólicos y las emociones que se integran de forma inseparable en relación a las experiencias del sujeto dentro de los espacios simbólicos de la cultura”.

De esta manera se identificaron seis configuraciones subjetivas clave: encuentro con el otro, ejercicio con pasión, reconocimiento, organizacional, adaptación y pensamientos. Estas configuraciones reflejan la complejidad del bienestar de los docentes participantes, entrelazando factores emocionales, relacionales y simbólicos; se evidenció que el bienestar no depende únicamente de factores externos como infraestructura o estabilidad laboral, sino que está profundamente ligado a las percepciones individuales y colectivas.

**Palabras clave:** Bienestar, docentes, configuraciones subjetivas, experiencias, fenomenológico-hermenéutico.

## **Abstract**

The objective of this research is to understand the subjective configurations of well-being perceived by teachers from three public and private educational institutions. A qualitative methodology was used, following Van Manen's phenomenological-hermeneutic approach. Data collection was carried out through phenomenological interviews and a well-being journal.

Teachers' well-being is addressed as a contextual phenomenon, influenced by historical, ethical, and relational factors that vary according to each teacher's reality and social context. Well-being is essential in teaching practice but is difficult to define due to different disciplinary perspectives. Although it is commonly measured through working conditions, a true understanding requires focusing on the individual experiences and meanings that teachers attribute to their role. According to Díaz and González (2005, p.375), "subjective configuration is an organization of subjective meanings that define the symbolic processes and emotions that are inseparably integrated in relation to the subject's experiences within the symbolic spaces of culture."

Six key subjective configurations were identified: encounter with others, passionate practice, recognition, organizational aspects, adaptation, and thoughts. These configurations reflect the complexity of the participating teachers' well-being, intertwining emotional, relational, and symbolic factors. The findings revealed that well-being does not depend solely on external factors such as infrastructure or job stability but is deeply linked to both individual and collective perceptions.

**Keywords:** Well-being, teachers, subjective configurations, experiences, phenomenological-hermeneutic.

## Tabla de Contenido

Justificación	7
Objetivos	14
Objetivo General	14
Objetivos Específicos	14
Marco de Antecedentes	15
Marco Conceptual	32
Bienestar	32
Sujeto, Subjetivismo y Subjetividades	39
Fernando González - Rey. Configuraciones Subjetivas	42
Metodología	48
Unidad de análisis	51
Participantes	51
Técnicas e Instrumentos de recolección de información	55
Entrevista de tipo fenomenológico	55
Diario de Bienestar	56
Proceso para la recolección de información	57
Estrategias para la validez y confiabilidad de la información	58
Consideraciones Éticas	59
Resultados	66
Encuentro con el otro	66
Ejercicio con pasión	71
Reconocimiento	76
Organizacional	81
Adaptación	88
Pensamientos	94
Discusión	100
Conclusiones	112
Referencias	119
Anexos	133
Anexo 1 Instrucción diario de bienestar	133
Anexo 2 Formato caracterización	134
Anexo 3 Formato consentimiento informado	135
Anexo 4 Entrevista fenomenológica	136
Anexo 5 Diario de bienestar	148
Anexo 6 Categorización en programa Atlas.ti Web	172

## Tabla de Tablas

Tabla 1 <i>Tipo de revisiones según contexto</i>	16
Tabla 2 <i>Tipo de revisión de estudios</i>	16
Tabla 3 <i>Algunas perspectivas y autores sobre el bienestar</i>	33
Tabla 4 <i>Datos demográficos</i>	52
Tabla 5 <i>Datos profesionales</i>	53
Tabla 6 <i>Información laboral actual</i>	54
Tabla 7 <i>Codificación de datos</i>	60
Tabla 8 <i>Datos demográficos de docentes seleccionados para el análisis</i>	61
Tabla 9 <i>Aspecto profesional de docentes seleccionados para el análisis</i>	61
Tabla 10 <i>Información laboral actual de docentes seleccionados para el análisis</i>	63

## **Justificación**

Hablar del bienestar de los docentes, es fundamental, atendiendo el rol social que cumplen y las implicaciones que este tiene en la educación y el desarrollo de la comunidad, es por ello que, poner una lupa sobre este tema revela las grandes preocupaciones que genera, una de estas es la salud y salud mental, como bien lo expresa Cajiao (2019) en el periódico El Tiempo al igual que el periódico El nuevo siglo en su artículo Profesores de Bogotá, con altos índices de ansiedad y depresión (2023), mencionan que los datos de incapacidad del magisterio Bogotano, encontrados en los informes de la Fundación Proservanda (entidad que brinda servicios de salud ocupacional al magisterio) en los años respectivos a cada reportaje, evidencian el alto volumen de incapacidades. Dentro de estas destacan las incapacidades laborales con diagnósticos asociados a salud mental, pasando a ser esta causa, en 2019, la cuarta con mayor incapacidad laboral a ocupar el segundo lugar en el 2023 (Cajiao, 2019; Profesores de Bogotá, con altos índices de ansiedad y depresión, 2023). Es entonces visible que durante los primeros seis meses del 2019 se expidieron 25.460 incapacidades para una planta de cerca de 35.000 profesionales en Bogotá (Cajiao, 2019), y siendo expedido para esta ciudad el 78% de incapacidades respecto a nivel nacional (Profesores de Bogotá, con altos índices de ansiedad y depresión, 2023). Esto deja entrever la carencia de algunos elementos de bienestar en los docentes, los cuales podrían verse reflejados en su estado de salud, disminuyendo de forma significativa su capacidad laboral.

Lo anterior es reflejo de las constantes peticiones de los maestros al Estado, por condiciones dignas, mediante movilizaciones masivas, las cuales incluyen factores de salud, financiación de la educación, condiciones dignas para el ejercicio docente (FECODE, 2017), los

cuales son factores que este gremio considera dentro de su bienestar y mueven su sentir y existir en relación con su ejercicio profesional.

En el índice de Derecho a la Educación en Colegios Públicos de Bogotá, se identificó como categoría emergente el bienestar de los docentes, siendo un fenómeno para investigar por su posible correlación con la calidad educativa (Bayona et al, 2020). Ahora bien, este índice es retomado en el año 2021, por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP en el boletín N.º 4 (Ballen et al, 2021) con algunas aproximaciones y análisis a las posibles variables que determinan el bienestar de los docentes.

Sin embargo, las conclusiones obtenidas del índice y el análisis del informe reflejan la predominancia cuantitativa de los estudios sobre fenómenos subjetivos. Este detalle permite dilucidar la dinámica y metodologías positivistas en torno a este constructo, en donde se determina su comprensión a partir de un indicador numérico (véase el capítulo de antecedentes). A su vez, los lineamientos de estos indicadores responden a parámetros locales, nacionales y/o internacionales, los cuales terminan ejerciendo un control sociopolítico, cultural y económico sobre cada sujeto, específicamente, cuando se reduce la comprensión del fenómeno de bienestar a una perspectiva que homogeneiza las experiencias, y enfatiza en el tener más que en el ser. (Fromm, 1978; Lledó, s.f).

A partir de lo anterior, se identifica la importancia en visibilizar las historias de vida, emociones y experiencias subjetivas de los docentes, las cuales tienden a desaparecer en el trajín de las jornadas académicas, y en la rutinización del que hacer. Es por ello que se ha propuesto una ruta de viaje novedosa, compuesta por estaciones narrativas en torno al bienestar de algunos docentes que desarrollan su ejercicio profesional en Bogotá y Samacá, no solo desde la entrevista fenomenológica, sino desde la misma intimidad con el uso de un diario de bienestar.

De este modo, la presente investigación hace la recopilación y análisis profundo de las vivencias de los docentes. Devela el ser del bienestar tras el docente, desde el almarío de la experiencia misma. Por ejemplo, lograr conocer ¿Cómo perciben su bienestar en medio de las demandas del entorno educativo? ¿Cuáles son las alegrías, los desafíos y las satisfacciones que encuentran en su trabajo?, por lo cual, se ha elegido como principio epistemológico y metodológico el enfoque fenomenológico-hermenéutico, como alternativa de novedad en la investigación de corte cualitativo.

Ahora bien, este ejercicio en el marco del enfoque referido exige la rigurosidad y compromiso social frente a las realidades de los docentes y su búsqueda por el bienestar. Puesto que no solo se trata de recabar sus emociones y experiencias, sino también el movilizar y empoderar su acción discursiva hacia la transformación y emancipación.

Para ello, se propone la construcción de diálogos auténticos con los docentes, en donde sus historias cobran sentido a la luz de los matices existenciales propios de su profesión y dinámicas personales. A su vez, este ejercicio de investigación tiene como utilidad, develar las configuraciones del bienestar de los docentes, aportando nuevas comprensiones del fenómeno. Por lo cual, el beneficio de este estudio conlleva un impacto sistémico, en primer lugar, en el individuo y su contexto cercano, y así mismo generar posibles canales de comunicación en el marco de las políticas públicas que den respuesta a las realidades y no a las suposiciones o a los discursos hegemónicos de lo que es el bienestar de los docentes en sus territorios.

Este eje temático propende a empatizar, comprender y accionar en el desarrollo de entornos educativos más saludables y enriquecedores para la comunidad, específicamente los docentes y estudiantes. Como docentes, siendo conscientes de esta realidad, pretendemos ahondar en las narrativas de colegas, honrando sus experiencias y, en última instancia,

contribuyendo a dar un pequeño paso a la construcción de un sistema educativo humanista y equitativo que responde a características subjetivas de los territorios.

## **Planteamiento del Problema**

El bienestar de los docentes es un factor relevante para los sistemas educativos formales y no formales. Sin embargo, como fenómeno específico su comprensión ha sido desafiante, debido a que el concepto de bienestar ha sido ampliamente estudiado desde un ejercicio multidisciplinar (ya sea desde la economía, la psicología, la medicina, la sociología, la filosofía y la educación). Ahora bien, no ha sido posible resolver en la práctica sus implicaciones, por el contrario, se ha generado una amplia gama de referentes teóricos que abarcan un sin fin de componentes que influyen en la consecución de este, dando así, como resultado un constructo ambiguo e inalcanzable de acuerdo a cada disciplina y perspectiva.

Esta heterogeneidad de enfoques intenta comprender el bienestar como un fenómeno medible, lo cual es coherente con la conceptualización que se le ha dado, por lo que su aproximación se hace mediante listas de chequeo y apreciaciones sociales deseables, apartando la idea personal del bien propio. Direccionando este constructo hacia los docentes, las investigaciones han priorizado indicadores objetivos y cuantificables como horarios, salario, condiciones de trabajo, rendimiento laboral, entre otros para evaluar un bienestar “ocupacional”. Sin embargo, esta perspectiva carece de miradas que permitan conocer la vivencia del bienestar en la cotidianidad, la experiencia de transitarlo.

La ausencia de investigaciones en esta dirección también muestra insuficiencia en el bagaje teórico que hay en el estudio del bienestar a partir de las configuraciones subjetivas de los docentes, lo cual obstaculiza el reconocer este fenómeno a partir de las experiencias vivenciales.

Un componente dentro de estas experiencias es la construcción o concepción que tenemos acerca de la misma, estas concepciones personales son relevantes dentro de las configuraciones subjetivas puesto que nos permiten consolidar la idea acerca del fenómeno, en

este caso sobre el bienestar. El bienestar de los docentes puede o no estar compuesto de diversas dimensiones, categorías o factores primordiales, únicos e irrepetibles, los cuales son concebidos por cada individuo a partir de sus experiencias, lo cual permite que tales dimensiones puedan ir desapareciendo o mutando acorde al ciclo vital, vivencias personales y/o experiencias sociales dentro y fuera de su rol como docentes.

Ahora bien, Fernando González Rey, psicólogo y educador cubano, refiere el término de “configuraciones subjetivas” como los sistemas auto-organizados de sentidos subjetivos que están presentes en el sentir y en los significados que la experiencia de vida tiene para la persona (González-Rey, 2011), estas configuraciones se relacionan con la subjetividad, que permite dar el sentido subjetivo a las producciones culturales humanas (Maceo, 2015). Las configuraciones subjetivas expresan cierta movilidad, donde el sujeto es capaz de modificarlas de manera abrupta o, por otro lado, transformar paulatinamente las representaciones, creencias y vivencias que posibilitan su enfrentamiento a representaciones ya conformadas.

En el caso de los docentes, las configuraciones subjetivas pueden afectar su bienestar en una dimensión emocional y su capacidad para desempeñar su trabajo de manera efectiva. Por ejemplo, si un docente tiene una configuración subjetiva negativa sobre su capacidad para enseñar o sobre su relación con los estudiantes, esto puede afectar su autoestima y su motivación para enseñar (González, Mitjás, Bezerra, 2016).

Como ejemplo, podemos tomar en cuenta el boletín "El Bienestar Docente y la Calidad Educativa" (Ballen, et al. 2021) que profundiza en la relación intrincada entre el bienestar de los docentes y la calidad de la educación en Bogotá. Este se sumerge en tres dimensiones clave que influyen en el bienestar docente: las condiciones salariales y prestacionales, la formación y las

condiciones socioemocionales. Los resultados revelan una preocupante cantidad de incapacidades en docentes, siendo los trastornos de ansiedad y depresión los más comunes.

De esta forma se ve como las configuraciones subjetivas pueden afectar la forma en que los docentes interactúan con los estudiantes, con otros miembros del personal escolar y en general con la sociedad desde su rol, esto en relación con su bienestar. Si un docente tiene una configuración subjetiva particular sobre los estudiantes o sobre otros miembros del personal escolar, esto puede afectar o potencializar su capacidad para trabajar en equipo y para colaborar con otros.

El comprender el bienestar desde la perspectiva subjetiva de un rol específico genera diversas implicaciones, no solo en la vivencia para dicho individuo, sino dentro de la realidad social y teórica que emerge de este constructo. Lo anterior lleva al planteamiento de múltiples preguntas sobre bienestar y subjetividad, una de las cuales es abordada en la presente investigación.

#### Pregunta de investigación

¿Cuáles son las configuraciones subjetivas sobre su bienestar que tienen los docentes de tres instituciones educativas?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Comprender las configuraciones subjetivas sobre su bienestar que tienen los docentes de tres instituciones educativas públicas y privadas.

### **Objetivos Específicos**

- Indagar los elementos subyacentes que intervienen en las configuraciones subjetivas de los docentes en torno a su bienestar.
- Describir las regularidades de las configuraciones subjetivas de bienestar en los docentes.
- Identificar categorías propias de bienestar de los docentes.

## Marco de Antecedentes

La presente revisión de antecedentes se enfoca en dos categorías de investigación en torno al docente: el bienestar y las configuraciones subjetivas. De este modo, se recopilamos algunos estudios en bases de datos como Ebsco, Ebscohost, Eric, Scopus, Dialnet, Magisterio, Redalyc, Scielo. Así mismo, se consultaron los repositorios de instituciones educativas como la Universidad Pedagógica Nacional, CINDE, Universidad de Chile, Universidad Pontificia Bolivariana y la institución internacional no-gubernamental de América Latina CLACSO con el objetivo de identificar los resultados y conclusiones en estos campos.

Para la construcción de la matriz de antecedentes se utilizaron los siguientes criterios de inclusión: investigaciones realizadas a partir del 2017, que estudiaran el bienestar y las configuraciones subjetivas en población docente, bajo cualquier método de investigación que permitiese comprender el panorama frente a las categorías planteadas, además, como ecuaciones de búsqueda se usaron; “teacher welfare”, “bienestar docente”, “teacher wellbeing”, “teacher wellness”, “bienestar en docentes”, “bienestar” y “maestro”, “bienestar” y “profesor”, “bien vivir docente”, “configuraciones subjetivas” y “docente”, “construcciones subjetivas” y “docente” y “subjective configurations in teachers”, “construcciones subjetivas y docentes” de esta forma se llegó a la recopilación de los referentes de la tablas 1 y 2, usando como criterios de inclusión, que hayan sido publicados en los últimos 5 años, que se refieran a docentes de educación inicial hasta educación universitaria y refieran investigar sobre bienestar en docentes.

De esta manera, se tomó a consideración bibliografía de alto valor conceptual que constaran con referentes teóricos filosóficos y científicos, para ello se tomó como criterio la relevancia histórica y el impacto en el desarrollo científico social que rodea el fenómeno investigado.

**Tabla 1***Tipo de revisiones según contexto*

<b>Total revisado</b>	<b>Internacional (EE. UU. - UE)</b>	<b>Latinoamérica</b>	<b>Colombia</b>	<b>Alto valor conceptual</b>	<b>Excluidas</b>
<b>110</b>	14	29	17	23	27

*Nota:* Las revisiones excluidas se dieron en razón de su antigüedad, metodología o enfoque; por otro lado se dio valor a las revisiones de alto valor conceptual o teórico donde constan referentes filosóficos y científicos.

**Tabla 2***Tipo de revisión de estudios*

<b>Resultados de investigaciones</b>	<b>Revisiones documentales</b>	<b>Libros</b>	<b>Artículos académicos</b>	<b>Proyectos curriculares</b>	<b>lineamiento político</b>
44	20	11	5	2	1

*Nota:* Esta clasificación se realizó con los 83 estudios de referencia seleccionados.

Teniendo en cuenta el proceso de búsqueda, se diseñó una estructura en Excel para clasificar y recopilar el material académico, facilitando la aproximación, análisis, depuración y consolidación de los antecedentes contextuales-metodológicos. Esto permitió identificar investigaciones internacionales, latinoamericanas y nacionales que abordaron algunos factores incidentes del bienestar docente. A su vez, este análisis permitió develar poco a poco el horizonte hacia el objeto de estudio, a partir del diálogo entre los diferentes postulados de bienestar, los enfoques metodológicos empleados y los grupos poblacionales que participaron en los estudios, lo cual a su vez permitió evidenciar la variedad de aspectos que convergen alrededor del bienestar de los docentes.

A nivel internacional, autores como Cardoso y Guijarro (2017), Ávila (2019), Guerrero-Ramos et al. (2017), O' Brien y Guiney (2021) y López et al. (2023) han estudiado el constructo del bienestar de los docentes.

En primer lugar, O' Brien y Guiney (2021) exploraron las concepciones y autopercepciones de un grupo de docentes respecto al bienestar y observaron que este tipo de trabajo generaba ansiedad y estrés, mencionando una crisis de carga de trabajo, siendo esta una variable que, posiblemente, haya influido en el ausentismo y el "presentismo" laboral, el cual puede reducir la productividad y tener un impacto negativo en la salud mental y el bienestar. Estos hallazgos enfatizan en la correlación entre el bienestar y su impacto en la realización personal y el desempeño educativo de los docentes.

Por su parte, López et al. (2023) analizan el estado emocional de los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria, los resultados muestran un nivel de bienestar general medio-alto, dada una mayor puntuación en las dimensiones positivas analizadas (felicidad, optimismo, atención, claridad, regulación, autoestima y afectos positivos) que en las negativas (pesimismo, autoestima y afectos negativos), estos resultados se hallaron principalmente en docentes que han participado en cursos o actividades orientadas a mejorar su bienestar personal, además se constató una relación significativa entre la edad de los docentes y su nivel de felicidad, claridad mental, autoestima total y sus dimensiones emocionales positivas.

De otra manera, Cardoso y Guijarro (2017) precisaron la relación entre los elementos generadores de bienestar docente y el aprendizaje de los estudiantes, entre los que se destacaron las variables: 1) sentirse cómodo con sus saberes como docente, 2) el reconocimiento de su labor, 3) el clima positivo de aprendizaje dentro del aula y 4) trabajar de manera conjunta.

Adicionalmente, Ávila (2019) destaca que los docentes con mayor competencia emocional disfrutaban de un mayor bienestar subjetivo y ello se refleja en su perfil docente y estilo educativo, esto a su vez, influye en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en los actores involucrados en el mismo.

Finalmente, Guerrero-Ramos et al. (2017) asocia la variable felicidad como un signo del bienestar en clave de la satisfacción plena de necesidades humanas desde la perspectiva humanista y positiva de la psicología, lo cual implicaría el desarrollo integral en cuatro niveles: físico, intelectual, psicológico y social, de igual forma se considera la importancia de experiencias óptimas, también conocidas como “flow” y el concepto PERMA (Positive emotions + Engagement + Relationships + Meaning + Achievements) de manera que se sugieren implementar contenidos formativos para docentes, en función de las relaciones significativas, potenciación de virtudes, conocimiento de rasgos de personalidad y búsqueda de actividades generadoras de "flow".

Basándose en los estudios referidos en este primer apartado conceptual, se identifica que el bienestar ha sido comprendido desde la perspectiva psicológica, subjetiva y en clave del quehacer profesional, específicamente del rol docente. De este modo, se resaltan el análisis y acercamiento, al igual que las implicaciones y construcciones subjetivas en torno al bienestar. Con ello, la triangulación de estos antecedentes clarifica, en alguna medida, que este constructo va más allá de la abstracción teórica, transformándose en una experiencia de vida significativa, continua, emergente y enriquecida, la cual se moviliza hacia los planos del desarrollo individual, educativo y social.

Ahora bien, en estos estudios se puede identificar la implementación metodológica a partir de los enfoques cualitativos y cuantitativos. Por ejemplo, en el estudio de O' Brien y Guiney (2021), se empleó la teoría fundamentada para la comprensión de las experiencias y perspectivas de los docentes con relación a su bienestar mediante la realización de un proyecto de investigación-acción por cada docente para mejorar el bienestar en su lugar de trabajo, para acercarse más a la realidad y experiencia, lo anterior apoyado en el índice de bienestar docente

del Reino Unido, instrumento que utiliza una serie de indicadores para comparar la salud mental y el bienestar de los profesionales de la educación.

Cardoso y Guijarro (2017) y Guerrero-Ramos et al. (2017) aplicaron el método grupo de discusión, el cual generó un diálogo abierto y argumentativo, y el conocimiento de las opiniones personales de los participantes. El uso de esta metodología, con sus diferentes enfoques, centraliza y resalta la comprensión desde la subjetividad e individualidad para un entendimiento profundo del constructo de bienestar de los docentes en contextos específicos.

Por otro lado, López et al. (2023) emplearon la metodología cuantitativa con un enfoque descriptivo, correlacional y comparativo de tipo transversal, donde se aplicaron pruebas para medir el índice de felicidad, inteligencia emocional, autoestima y normalidad. De igual modo, Ávila (2019) en su investigación usó cuestionarios sobre competencia emocional, autopercepción, bienestar y estilos educativos; las anteriores investigaciones permiten evidenciar un panorama más amplio y general del bienestar de los docentes, asimismo da cuenta de las diversas herramientas de medición ya existentes frente al tema.

Dicho esto, se delimitan los grupos poblacionales que participaron en las investigaciones mencionadas. El factor común se centra en la figura del docente y/o profesor, como lo muestran los 256 maestros de diversos contextos educativos (desde educación especial, hasta educación superior) antes de la pandemia de COVID-19 (O' Brien y Guiney, 2021). Los 12 docentes de formación inicial entre 21 y 24 años (Cardoso y Guijarro, 2017) y 48 docentes de educación infantil y primaria en Churriana de la Vega, Granada, divididos en 12 grupos (Guerrero-Ramos et al., 2017), todos estos bajo el enfoque cualitativo.

Por su parte, en el enfoque cuantitativo, los participantes corresponden a 300 docentes entre los 25 y los 64 años de niveles de Educación Infantil y Educación Primaria ubicados en la

provincia de Granada, de los cuales 113 se dedicaban a la Educación Infantil y 187 a la Educación Primaria (López et al., 2023). Y, 230 docentes de secundaria y universidad de centros públicos y privados, con una edad promedio de 40 años (Ávila, 2019).

Teniendo en cuenta el componente metodológico, se puede concluir que las investigaciones trabajan con sujetos que estén dentro de la docencia, sin embargo, varían en la cantidad de población de acuerdo al tipo de estudio y objetivos. De igual modo, la riqueza de los criterios de la edad y ciclos educativos en los que se ejerce la enseñanza, brindan un panorama amplio para la discusión, análisis e interpretación del constructo bienestar en este tipo de población, sus implicaciones, relaciones y relevancia.

De esta manera, se constata la necesidad de explorar el concepto de bienestar en aras de diseñar estrategias ajustadas a las construcciones propias sobre bienestar por parte de los docentes y la incidencia de la salud mental sobre el grado de bienestar percibido, factor que debe considerarse también dentro de dichas estrategias o acciones.

A partir del panorama internacional presentado, suscita la cuestión en torno al contexto latinoamericano, descubriendo los antecedentes conceptuales y metodológicos relacionados con el constructo del bienestar de los docentes. Para ello, se establecieron los criterios de exclusión en cuanto al rango anual de publicación, tomándose en cuenta los estudios desarrollados entre los años 2019 a 2023. Así mismo, el contexto geopolítico en el que fueron efectuadas las investigaciones, destacándose los países de Perú, Brasil, Chile, México, Venezuela, Ecuador y Argentina. Finalmente, se tuvo en cuenta los distintos ciclos educativos en donde se ejerce el rol docente, es decir, abordando el bienestar docente desde la primera infancia hasta la docencia universitaria.

En lo que respecta a nivel latinoamericano, se precisa en la literatura una predominancia hacia el concepto de bienestar psicológico en docentes. Por ejemplo, Núñez et al. (2023) exponen una comprensión de este fenómeno a partir de una lectura sintomatológica y crítica social. De este modo, analizan y refieren que uno de los factores asociados al no bienestar y/o malestar es el estrés docente, por ello, insisten en la necesidad de abordar el estrés docente como un problema social en lugar de considerarlo únicamente como un problema individual, siendo el resultado de una problemática denominada explotación laboral. Esto, como efecto del neoliberalismo que invade las estructuras sociales latinoamericanas, transformándose en ejercicios de poder opresivo, de injusticia y aprovechamiento.

Siguiendo este razonamiento, Chávez (2021) analiza 26 estudios empíricos efectuados entre el 2000 y el 2020, en alrededor de 11 países, destacando que el bienestar psicológico se ve mayormente como una variable dependiente, influenciada por otros factores como el estrés, el burnout y la inteligencia emocional. Del mismo modo, García y Soler (2021) coincidieron en los resultados al hallar la correlación moderada-significativa entre el bienestar psicológico y el desgaste profesional (burnout), esto debido a las condiciones laborales en cuanto a la inestabilidad y pocas garantías laborales, así mismo una correlación negativa entre satisfacción con la vida y burnout.

De acuerdo con los artículos referidos, llama la atención que la predominancia metodológica en Latinoamérica frente al bienestar psicológico y subjetivo en docentes, es de corte cuantitativo y mixto, lo cual precisa una valiosa información en la comprensión de las mediciones y parámetros bajo los cuales se obtienen dichos resultados. Atendiendo que propenden por indagar en la autopercepción del bienestar de forma individual mediante escalas establecidas, siendo la más usada la escala de Satisfacción con la Vida de Diener (Bastidas,

2021) con ello, la intención investigativa se inclina por explicar cómo tener una complacencia con la vida y un desempeño positivo, para aquello, buscan explorar los factores que contribuyen al bienestar subjetivo de los docentes, incluyendo la satisfacción laboral, el sentido de logro, la autonomía y las relaciones con el ambiente y el contexto de afinidad en que desarrolla su trabajo.

En este sentido, en las investigaciones de Bastidas (2021) y Luna (2021) se vislumbra la vivencia de los docentes en torno al logro y la percepción de tener un impacto positivo en la vida de los estudiantes, asociando los niveles más altos de bienestar subjetivo en los docentes con autonomía en el aula, capacidad de tomar decisiones pedagógicas y participación en la toma de decisiones escolares, para ello, Bastidas (2021) toma como referencia 9 artículos investigativos desarrollados en 6 países diferentes entre 2009 y 2020, que responden a bienestar subjetivo en docentes, donde además de identificar las fortalezas referidas, permea las problemáticas latinoamericanas frente a la educación y trae a colación el término malestar docente, entrelazado con el bienestar en forma dicotómica.

Ahora bien, Sánchez et al. (2022) en su investigación doctoral reconocen que el bienestar subjetivo es un estado construido a partir de las experiencias interpersonales y las percepciones individuales, donde el investigador debe mostrar sensibilidad hacia la naturaleza subjetiva y personal del bienestar.

Dicho de otro modo, la revisión de antecedentes en Latinoamérica resalta la complejidad conceptual del bienestar subjetivo en los docentes y subraya la importancia de abordar diversos aspectos, desde las variables particulares que puedan ser aplicadas de forma colectiva, como lo son los contextos de desarrollo del ejercicio docente y el desempeño del rol social. En general, estos estudios muestran la multidimensionalidad del bienestar subjetivo.

A su vez, se reflejan investigaciones que hacen referencia al “bienestar docente y el bienestar pedagógico” como unas categorías equiparables con condiciones específicas que, al ser estudiado como fenómeno social, se evidencia el uso de metodología cualitativa como la Investigación Acción Participativa (IAP) y estudios exploratorios de entrevistas en profundidad.

Hasta cierto punto, el bienestar docente o pedagógico no está determinado como un concepto unificado y consolidado, sino como construcciones sujetas y aplicadas a cada investigación por los diferentes autores, entendiéndose para González (2021) como la valoración cognitiva y emocional individual, incluyendo su alegría, sensación de plenitud, autoestima, motivación y satisfacción en relación con su labor. Por su parte, Maldonado et al. (2022) lo define como un aspecto asociado al bienestar ocupacional. Finalmente, Miranda et al. (2021) retoma el postulado de Acton y Glasgow (2015) desde la interrelación hedónica y eudemónica, delimitado como un conjunto de sentimientos individuales basado en la realización profesional y personal.

En resumen, la ambigüedad en la comprensión del “bienestar docente” encontrado en las investigaciones como una conceptualización de bienestar, repercute en la forma en el “qué” investigar, aunque, al establecer la relación directa del bienestar y el rol profesional del docente, deja entrever la necesidad de que este sea investigado como un fenómeno social trascendente.

Con respecto a la capacidad de agenciamiento, esta entendida como característica relevante en la consecución de bienestar para los docentes, según O’ Brien y Guiney (2021), convergen con Torres et al. (2019) a nivel latinoamericano, quienes retoman el concepto a partir del buen vivir, entendido como la manifestación de agencia colectiva e identidad profesional, los autores, bajo una exploración teórica del movimiento docente en Chile y Latinoamérica, obtienen como resultados la articulación entre bienestar y agenciamiento desde la reivindicación,

empoderamiento y protagonismo de los docentes frente al bienestar, bien ser y buen vivir. Con ello, se concibe el bienestar como una construcción colectiva, desde la filosofía del buen vivir respecto a los docentes.

Teniendo en cuenta esas otras formas de constituir el bienestar, se reconoce la necesidad de generar un acercamiento a las percepciones y configuraciones subjetivas a partir de un ejercicio metodológico cualitativo. Por ejemplo, Segovia et al. (2020) en Perú, emplean un enfoque fenomenológico-hermenéutico en el ámbito educativo, obteniendo resultados que exponen el papel de la resiliencia en el ejercicio pedagógico y personal de los docentes. Así mismo, se resalta la importancia de la motivación para el bienestar de los docentes. Por último, la metodología empleada, destaca el valor de las configuraciones subjetivas, así como los aportes de una investigación bajo metodología fenomenológica-hermenéutica que posibilita evidenciar las realidades, experiencias y percepciones que procuran situar un nuevo conocimiento.

A partir de la revisión bibliográfica en el marco internacional y Latinoamericano, se han identificado algunas investigaciones en el contexto nacional (Colombia) con relación a los factores y prácticas asociadas al bienestar de los docentes. De este modo, se evidencia un ejercicio investigativo de predominancia cuantitativa y mixta, teniendo en cuenta que este último se inclina más hacia la mirada estadística en cuanto a los instrumentos aplicados, que frente al enfoque cualitativo. Lo que es más, dentro de la riqueza de epistemologías y métodos cualitativos, se recalca la tradición ante las nuevas corrientes de exploración, como lo es la Fenomenología y Hermenéutica (Barbera e Inciarte, 2012). Estos postulados epistemológicos y ontológicos suscitan la alternativa de acercamiento a las experiencias de vida, en este caso de los docentes, sus realidades, significados y símbolos en cuanto al bienestar.

Durante la presente recopilación de estudios o investigaciones frente a construcciones o configuraciones subjetivas en docentes, es posible inferir con base a los criterios de búsqueda aplicado; que recientemente en gran parte de Europa y Norteamérica no es un tema comúnmente abordado en la actualidad, sin embargo, en Europa oriental, Asia y Latinoamérica se encontraron investigaciones que abordan esta categoría.

El estudio indonesio de Ingarianti et. al. (2022) muestra que la configuración subjetiva de los docentes frente a la concepción tradicional del éxito profesional que a menudo se limita a factores objetivos como altos ingresos y posición laboral, sin embargo, se concluye que el docente puede tener una mejor percepción de su éxito cuando construyen sus propios criterios de éxito profesional y no con criterios o variables externas. Igualmente, en República Checa, Majerčíková y Urbaniecová (2020) destacan los criterios propios como la forma de generar configuraciones subjetivas basándose en sus propios sentimientos, creencias y experiencias individuales para conocer cómo los docentes de preescolar perciben la valoración de su profesión por parte de la sociedad, donde a diferencia de Ingarianti et. al. (2022), los resultados no se enfocan de manera positiva, por el contrario, Majerčíková y Urbaniecová (2020) concluyen que la experiencia como docentes deriva en infravaloración y una auto calificación negativa de los docentes dentro de la jerarquía social.

A diferencia, en la investigación rusa de Volkova et al. (2023) tienen presentes como principales los factores externos en relación con la experiencia individual, al asociar las representaciones subjetivas de los docentes sobre su salud, se identifica que los factores que contribuyen a la formación de las representaciones subjetivas son, la edad y la experiencia laboral de los docentes, estos factores están relacionados con las ideas coherentes sobre la propia salud, la satisfacción con ella y la comparación social con la de otras personas. Otros factores

como el nivel de educación, lugar de residencia, geografía de la región de residencia, número de hijos y estado civil no parecen tener un impacto significativo en las representaciones subjetivas de su salud.

Lo anterior evidencia las similitudes y distancias que se pueden encontrar en las formas de comprender y desarrollar las configuraciones subjetivas en los contextos internacionales que se contraponen a los eurocéntricos, dejando ver las diversas posibilidades de abordajes y los distintos puntos de encuentro y anclaje.

De esta forma comenzamos con las apuestas Latinoamericanas de investigaciones en cuanto a las construcciones y configuraciones subjetivas en docentes, donde esta categoría es más familiar y cercana en países como Brasil, Chile y Argentina.

En Brasil Santos et.al (2021) y Limachi y da Rosa Zucolotto (2020) abordan desde diversas perspectivas siendo que Limachi y da Rosa Zucolotto (2020) mencionan que la construcción subjetiva del docente ocurre en un "territorio existencial" de diversidad de vínculos, relaciones y acciones y sugieren que esos procesos de subjetivación pueden permitir inventar otras formas de ser y actuar como docente; por otra parte, Santos et al. (2021) en su investigación se basan en la metodología constructiva-interpretativa de González Rey, siguiendo los principios de la Epistemología Cualitativa, lo que llevó a entender que la subjetividad de las personas llega a ser una configuración de configuraciones que adquiere una relativa estabilidad en la historia de vida de la persona, pero continúan en transformación ante las experiencias de la persona, y como esta influye en la práctica pedagógica, esta visión en consonancia con lo esbozado en las investigaciones referidas a nivel internacional, mantienen la configuración del vínculo social en cuanto a la configuración subjetiva de los docentes.

Este recorrido latinoamericano dado por las configuraciones subjetivas entrelaza al docente con la transformación, de forma individual como colectiva, “ese es el único contenido que se le puede dar a la subjetividad: la mediación, la trascendencia” (Deleuze, 1996, como se citó en Quintana y Pizarro, 2020, p.227) como lo evidencian desde Chile, donde se investiga acerca de la incidencia del currículo, las políticas educativas en la construcción de subjetividades docentes, y la afectación de la identidad y las prácticas pedagógicas. Quintana y Pizarro (2020) identifican resistencias, adaptaciones y tensiones entre las demandas políticas y las realidades de la labor docente en un contexto neoliberal; enfatizan la importancia de las construcciones subjetivas en el contexto de los nuevos materialismos, reconociendo la afectación de las políticas educativas en la vida de los profesores.

En este mismo sentido, Piani (2020) parte del supuesto de que la experiencia, la educación y la sociedad interactúan de manera mutua, manifestándose en los procesos pedagógicos que, al examinarlos de manera contextualizada, se obtienen indicios para entender las trayectorias educativas que reflejan construcciones subjetivas. Al indagar las narrativas de los docentes y docentes en formación, la doctora Piani, que describe cómo se llevan a cabo simultáneamente procesos de reproducción/colonización y pistas de ruptura decoloniales en el ámbito educativo, también expone cómo en el contexto universitario de Bariloche, el escenario pedagógico y los procesos de construcción subjetiva son más complejos, no pueden ser encasillados en categorías modernas, porque no fueron asumidos así desde la experiencia, y que el aparecer de esas experiencias constituyentes de la subjetividad no están dadas desde la individualidad sino desde un “quien plural” o colectivo social.

En contraste con las investigaciones anteriores en Argentina, Manrique (2019) aborda la construcción de la subjetividad en la formación docente, centrándose en la experiencia de una

estudiante de licenciatura y empleando dos marcos teóricos: la perspectiva psicoanalítica post-freudiana de Rodolfo y la sociología clínica de De Gaulejac. En el análisis revela una transformación identitaria en la estudiante, con oscilaciones entre posiciones idealizadas e ilusorias y momentos de frustración, también sugiere que la construcción de la subjetividad docente es un proceso multidimensional y dinámico, que implica la integración de ideales, condiciones sociales y nuevas aspiraciones.

En algunos países de Latinoamérica, se evidencian formas propias de comprender las configuraciones subjetivas, 1) se encuentra una forma diferente de “entender” las configuraciones subjetivas de los docentes, siendo estos puntos de fuga para la transformación social, desde un marco sistémico, sociopolítico, 2) la importancia de considerar la diversidad de vínculos y relaciones en la construcción de la identidad docente. Además, la idea de la subjetividad como una configuración en constante transformación, y 3) desde la transformación identitaria, destacando la multidimensionalidad y el dinamismo en la construcción de la subjetividad docente.

A nivel nacional (Colombia), Africano (2018) analiza las prácticas y narrativas de docentes, destacando la construcción de la identidad docente, evidenciando cómo superan roles impuestos por la sociedad y políticas educativas. La subjetividad de los docentes se va configurando en la interacción de las historias personales, las concepciones educativas, las relaciones interpersonales en la comunidad escolar, los contextos y experiencias que les toca vivir, sin duda dejan ver que es una construcción dinámica marcada por elementos identitarios, valores, sentidos de la labor educativa y espacios de participación disponibles.

Cristancho y Pulido (2019) estudian las configuraciones subjetivas de los docentes a través de prácticas de investigación, escritura y reflexión basadas en sus conocimientos, sentires

y vivencias. Estas prácticas no solo permiten al maestro reflexionar sobre su propia experiencia, sino que también le brindan las herramientas necesarias para comprender su realidad y su papel dentro de ella, consideran que las configuraciones subjetivas se presentan como una forma de resistencia frente a las técnicas de dominación y poder que se ejercen sobre el maestro en el marco de la política educativa, siendo punto de encuentro con Castaño y Diagama (2019) quienes analizan la subjetividad del maestro reconociendo los procesos de producción de subjetividad como forma de resistencia al régimen disciplinario de la educación tradicional y al régimen de control que se instala en nuestra civilización, lo anterior muestra influencia de Deleuze y Guattari (1987, como se citó en Castaño y Diagama, 2019) quienes refieren la forma en que los individuos construyen su identidad y su relación con el mundo bajo la temporalidad de pasado, presente y futuro como constituyente de la identidad y sus prácticas docentes.

Estos estudios colombianos contribuyen a la comprensión de cómo los docentes construyen su propia subjetividad en su entorno, destacando la resistencia y la reflexión como elementos clave en este proceso, situando a los docentes como agentes activos en la configuración de su identidad y prácticas pedagógicas.

Atendiendo a la naturaleza de la categoría “configuraciones subjetivas” la mayor parte de las investigaciones consultadas y referenciadas se enmarcan en el enfoque metodológico cualitativo, ya que este permite dar cuenta y comprender de manera detallada fenómenos complejos, como el que se enuncia.

Africano (2018) usó el enfoque cualitativo hermenéutico, identificando las prácticas y narrativas que configuran la subjetividad de los docentes, Cristancho y Pulido (2019) y Castaño y Diagama (2019), usan como referente principal a Foucault; el primero, mediante la metodología arqueológico-genealógica para estudiar las interrelaciones entre conocimiento,

poder y subjetividad en la formación del maestro y el segundo, mediante una reflexión ontológica analiza la subjetividad del docente en la actualidad.

Santos et al. (2021) se basó en el enfoque constructivo-interpretativo de González Rey, el cual confluye en “el carácter constructivo interpretativo del conocimiento, el carácter dialógico del proceso de construcción del conocimiento, la singularidad como instancia legítima de producción del conocimiento científico” (p.1478). A su vez, Manrique (2019), utilizó una metodología descriptiva interpretativa haciendo uso de entrevistas a fondo, narrativas de experiencias y observaciones de clases de una docente en formación, planteando, mediante ello, una hipótesis desde una perspectiva psicoanalítica post freudiana y desde el enfoque de la sociología clínica.

Piani (2020) y Limachi y da Rosa Zucolotto (2020), realizan revisiones bibliográficas, la primera usa cuatro movimientos metodológicos: etiquetamiento, codificación, interpretación situada y la dialéctica entre lo empírico y la teoría, en un muestreo teórico que incluye narrativas de docentes, estudiantes, graduadas y graduados y observaciones; el segundo, un estudio teórico exploratorio que hace uso de bases de datos electrónicas y libros en pro de dos momentos, 1) un panorama histórico del maestro en Brasil y 2) una reflexión sobre la construcción de subjetividad del docente.

Quintana y Pizarro (2020) desarrollaron su investigación bajo la metodología cualitativa, sin embargo, mediante la criticidad proponen como alternativa la metodología postcualitativa de investigación, la cual consideran podría abrir posibilidades diversas al análisis del maestro en la escuela chilena, y lo proponen dentro del marco de la transformación social y como nueva puesta de oposición a la investigación.

La mirada metodológica a nivel internacional de las construcciones subjetivas toma distancia de lo cualitativo, Majerčíková y Urbaniecová (2020) combinaron los enfoques cuantitativo y cualitativo. A su vez, se evidencia el uso de metodologías cuantitativas, Volkova et al. (2023) desarrollaron el estudio dedicado a las representaciones subjetivas de la salud en docentes y su relación con variables de estratificación y componentes del bienestar psicológico en el modelo PERMA. El análisis incluyó estadísticas descriptivas, análisis de frecuencia, análisis de varianza, análisis de conglomerados y de correlación. Ingarianti et. al. (2022) aplicó un diseño correlacional con pruebas de regresión lineal simple y múltiple para ver el efecto de las variables independientes sobre las variables dependientes. Las variables X fueron el compromiso profesional, intercambio líder-miembro y apoyo organizacional percibido, y la variable Y fue el éxito profesional subjetivo.

En este punto es claro que hay un consenso en que las configuraciones subjetividad de los docentes incluyen elementos identitarios, valores, sentires y sentidos de la labor educativa y esta se va configurando en la interacción de estas dimensiones tanto individuales como colectivas. Se ve cómo algunos estudios resaltan la importancia de la experiencia y las historias de vida, tal parece que la subjetividad docente se construye a partir de múltiples factores, tanto internos (historias personales, valores, concepciones educativas), como externos (contexto institucional, comunitario, políticas educativas) y que esta pudiera ser una construcción dinámica y variable al tiempo y el espacio.

## **Marco Conceptual**

### **Bienestar**

Definir el concepto de bienestar es uno de los grandes retos que se nos plantea en el siglo XXI. Navegar por un mundo líquido (Bauman, 2015) y una sociedad del cansancio (Han, 2022) ha generado que cada individuo se confronte con aquello que garantiza su bienestar y se orienta hacia la búsqueda de felicidad. Así mismo, la lucha entre lo individual y lo colectivo, replantea los valores del sistema neoliberal en el cual nos encontramos inmersos. Es por ello, que se hace necesario ahondar en las narrativas del pasado como ejercicio anacrónico que nos brinda luces sobre aquello que llamamos bienestar en el tiempo presente.

Con base en lo anterior, se propone hacer un bosquejo del concepto que está aún desdibujado, iniciando en el siglo XX europeo, comprendido entre 1930 y 1948, en donde aparecen las voces de Gandhi, Fromm y Lledó, quienes fueron testigos de los cambios y el espíritu de una época de tensión y revoluciones en donde el bienestar fue confrontado con aquellas realidades, y decidieron plantear algunas rutas que garantizaran el bienestar y bienestar comunitario.

En primer lugar, se resalta desde estos personajes la importancia de la lectura del contexto histórico, social y cultural como eje en el desarrollo del bienestar (Fromm, 1978; Gandhi, 1955/2007; Lledó, s.f). Comprendiendo que las construcciones de bienestar no se pueden concebir sin el vínculo temporal y espacial, lo demarca claramente un parámetro de entorno, puesto que ello dará cuenta de las capacidades que se tienen y aquellas que han sido ignoradas por el sistema hegemónico que establece el estado de bienestar (Sen, 2000; Nussbaum, 2012). A partir de lo anterior, se invita a una movilización emancipadora a través del diálogo frente a la incertidumbre y el desarrollo de las libertades en riesgo en cuanto a las necesidades

individuales como vivienda, alimentación, salud, educación, y las necesidades de la comunidad a la cual pertenece el individuo.

De igual modo, en el campo investigativo, el bienestar se concibe desde múltiples aproximaciones, en esta primera revisión se identificaron 10 conceptos que abarcan perspectivas en el marco de lo subjetivo, psicológico, docente, pedagógico, desde la modernidad, el buen vivir, individual, humano, social/colectiva y ocupacional como se muestra en la tabla 3. Dada la multiplicidad de miradas hacia este objeto de estudio, se hace necesario hacer un esbozo de las principales perspectivas, permitiendo entender la complejidad y puntos en común de cada uno de ellos.

**Tabla 3**

*Algunas perspectivas y autores sobre el bienestar*

<b>Perspectiva Bienestar</b>	<b>Autor y Concepción</b>
Bienestar subjetivo	“Categoría amplia de fenómenos que incluye las respuestas emocionales de las personas, dominios de satisfacción y juicios globales de satisfacción con la vida.” <sup>a</sup>
Bienestar Psicológico	Categoría que abarca aspectos como el sentido de la existencia, la gestión emocional propia, la autoaceptación, las relaciones constructivas, la autonomía, el desapego, el propósito de vida y desarrollo personal y la reducción de la rumiación cognitiva. <sup>b</sup>
Bienestar docente	La OECD <sup>c</sup> identifica cuatro dimensiones clave del bienestar docente que incluye: la capacidad de procesar información y concentrarse en las tareas propias de su labor, manejo del estado emocional, la satisfacción en el trabajo y la calidad de las relaciones laborales. En este contexto el bienestar implica que el individuo es consciente de sus capacidades, es capaz de enfrentar tensiones normales, trabajar de manera productiva y contribuir a la comunidad. <sup>c</sup>
Bienestar Pedagógico	“Valoración cognitiva y emocional del docente donde la felicidad, la sensación de plenitud, la autoestima, la motivación y la satisfacción por su trabajo... influyen notablemente en su bienestar.” <sup>d</sup>
Bienestar desde la modernidad	Establecido como bien negociable que deviene a ser indicador de estratificación social a partir de “calidad y/o expectativa de vida”, construido dicotómicamente, apuntando al no malestar. <sup>e</sup>

Bienestar desde el Buen vivir	Estado que abarca múltiples dimensiones, de índole colectiva, inclusiva, espiritual y de conexión con la naturaleza. <sup>f</sup>
Bienestar Individual	Apreciación global de uno mismo atendiendo a la satisfacción con la vida y la evaluación de los efectos positivos y negativos a lo largo del tiempo. <sup>g</sup>
Bienestar Humano	Estado contextual y situacional que encierra aspectos esenciales para una vida plena como la libertad y capacidad de elección, salud corporal, relaciones sociales saludables, así como seguridad y tranquilidad de espiritual. <sup>h</sup>
Bienestar Social/colectivo	Descrito por Keyes <sup>i</sup> como “la valoración que hacemos de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad”
Bienestar Ocupacional	“El bienestar ocupacional docente refiere a un conjunto de percepciones positivas, estados emocionales satisfactorios y funcionamientos saludables, que surgen cuando los profesores desarrollan objetivos profesionales compartidos dentro de un ambiente laboral que permite alcanzarlos.” <sup>j</sup>

*Nota:* <sup>a</sup>(Diener y otros, 1999, p. 277). <sup>b</sup>(Ryff, 1989, como se citó en Díaz et al, 2006). <sup>c</sup>(OECD, 2020). <sup>d</sup>(Corredor, 2016, como se citó en González, 2021, Sección de bienestar, párrafo 1). <sup>e</sup>(Villasana et al., 2018). <sup>f</sup>(Arteaga, 2017). <sup>g</sup>(Hernández, 2002, como se citó en Donoso y Muñoz, 2013). <sup>h</sup>(Boltvinik 2017, como se citó en Hoyos et al, 2020). <sup>i</sup>(Keyes, 1998, como se citó en Blanco y Díaz, p. 122). <sup>j</sup>(Shirley et al, 2020, como se citó en Assaél et al., 2022, p. 3). La anterior tabla no excluye ni limita la relevancia de otros autores que hablan sobre los diferentes constructos de bienestar enunciados.

Al hablar de bienestar de los docentes, las investigaciones han centrado su interés en el bienestar subjetivo o hedónico, definido por Diener et al (1999) (tabla 3) y Arita (2005, como se citó en Denegri et al 2015) quien indica que, este constructo tiene un componente cognitivo, que corresponde a la satisfacción con la vida, ya sea de manera global o por dominios específicos; y un componente afectivo, referido a la presencia de sentimientos positivos, a los que el autor denomina felicidad.

Hernández (2002, como se citó en Soler et al, 2016) lo define como una evaluación global, hecha por el individuo sobre sí mismo, en un período de tiempo acerca de la satisfacción con la vida.

El bienestar eudaimónico por su parte, tiene una larga trayectoria. Aristóteles (1985/1998) en su texto ética Nicomaquea indica que la eudaimonía ha sido el bien al que todos

aspiran, su definición es imprecisa y equívocamente equiparada a la felicidad, sin embargo, para este autor, la eudaimonía se relaciona con la paz y la serenidad interior, con el sentido y sustancia de la vida humana. Nussbaum (2008) por su parte, retoma este término y lo relaciona con las emociones, anotando que las emociones parecen ser eudaimonistas, significando ello que permiten el florecimiento de quien las posee y posibilita una vida humana plena.

Bajo estos precedentes, el bienestar psicológico, ha sido exhaustivamente investigado por Carol Ryff (1989, como se citó en Díaz et al, 2006) a partir de la década de los 80, la autora lo considera un constructo multidimensional concebido bajo seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito vital y crecimiento personal.

Es importante apuntar que si bien estos dos conceptos, bienestar psicológico y bienestar subjetivo son los más reconocidos en investigación sobre bienestar, se entiende el bienestar psicológico como principal representante de la tradición eudaimónica y el bienestar subjetivo como principal representante de la tradición hedónica (Díaz et al., 2006) con ello el estudio original de Ryff (1989, como se citó en Aranguren e Irrazabal, 2015) diferencia el bienestar eudaimónico y el bienestar hedónico, reconociendo que el bienestar hedónico es entendido como un balance entre la afectividad negativa y la afectividad positiva, en cambio, la visión eudaimónica abarca un conjunto más amplio de características que constituyen el desarrollo y actualizan las distintas potencialidades humanas, influyendo de esta forma en el funcionamiento óptimo de la persona.

Blanco y Díaz (2005) sostienen una visión similar, destacando que los dos conceptos de bienestar estudian el mismo proceso psicológico bajo indicadores diferentes. Así, el bienestar hedónico ha estudiado estilos de personalidad, autoestima, neuroticismo y extraversión, mientras que el bienestar psicológico se centra en rasgos como edad, sexo, estado civil y nivel educativo.

A su vez, el bienestar entendido desde la concepción de la salud física y mental se ha centrado en la reducción de sintomatología asociada a múltiples enfermedades. Bisquerra (2009) hace referencia al bienestar físico, donde se encuentra la salud, ésta entendida no solamente como la ausencia de enfermedad, sino la presencia de bienestar físico, psíquico y social, lo cual depende en gran medida de los estilos de vida promotores de tal bienestar.

Específicamente en el ámbito del bienestar docente, las investigaciones abarcan los factores psicosociales y el impacto del síndrome de Burnout; este, según Castiblanco et al. (2018), no se considera un riesgo “hasta el momento en que se convierte en nocivo para el bienestar y la salud del individuo o cuando desequilibran su relación con el trabajo o con el entorno” (p.24).

Al hablar de bienestar individual Seligman (2011, como se citó en García et al, 2019) construyó el modelo P.E.R.M.A por sus siglas en inglés (positive emotions, engagement, relationships, meaning y accomplishment), el cual describe los elementos que son necesarios para alcanzar la felicidad, estos son, las emociones positivas, el compromiso, las relaciones, el propósito de vida y la consecución de logros.

El enfoque de libertades y capacidades propuesto por Amartya Sen y Martha Nussbaum (citado y citada por Marín et al., 2024) surgió como un enfoque general para evaluar la condición de bienestar individual y como una crítica al utilitarismo, que cuestiona la afinidad hecha entre la economía y bienestar, donde se asume como objetivo del desarrollo el crecimiento económico o la industrialización, lo cual indicaría de manera directa que el crecimiento económico trae consigo mejores condiciones de vida y bienestar para las personas, las autoras se contraponen a esta perspectiva reconociendo que el desarrollo debe expandir las libertades de los individuos,

una libertad que hace referencia a las capacidades que tienen los individuos para llevar el tipo de vida que tienen.

Por su parte, Boltvinik (2017, como se citó en Hoyos et al, 2020) ha investigado sobre lo que se ha conceptualizado como bienestar humano, que implica, según el autor condiciones óptimas en los ejes del florecimiento humano, elementos constitutivos que son valiosos para el hombre y condiciones del nivel de vida, elementos determinantes como las necesidades y capacidades en sentido económico, además refiere que se integra por seis componentes: recursos, tiempo, conocimiento, habilidades, relaciones y actividades. El autor alude que cualquier análisis acerca del bienestar humano deberá integrar el florecimiento humano y el eje del nivel de vida, lo que permitiría una lectura antropológica total.

Existen puntos de convergencia y notables diferencias entre tres formas de bienestar: el bienestar individual, el bienestar individual desde la perspectiva de libertades y capacidades y el bienestar humano. En las tres perspectivas, hay un interés destacado en reconocer el propósito de vida como un componente esencial del bienestar, así como en la capacidad de toma de decisiones del individuo y el florecimiento humano, además, tanto el enfoque de bienestar individual como el de bienestar humano incluyen aspectos relacionados con las interacciones sociales, lo que subraya la necesidad de una operacionalización detallada para discernir similitudes y diferencias en este constructo.

Para terminar este recorrido por los diversos conceptos del bienestar, acorde a Arteaga (2017), desde el buen vivir se entiende de forma multidimensional, colectivo, complejo, inclusivo y sensible a las interpretaciones culturales. Por lo tanto, como lo menciona Gudynas (2011, como se citó en Torres et al, 2019) no se consideraría sólo desde una dimensión individual o material, sino que incorpora dimensiones colectivas, espirituales y ecológicas.

Acorde a esta investigación, se hace preciso reconocer el bienestar como un constructo multidimensional, razón por la cual no se asume desde una postura teórica única, sino desde la oportunidad de comprender diferentes posibilidades de vivenciarlo, acogiendo las características propias que configuran el bienestar en los contextos específicos a investigar.

En consonancia con lo anterior, se rescatan características previamente enunciadas del bienestar que pueden ser halladas dentro de las vivencias de los docentes: 1) la salud mental, comprendida a partir de los determinantes sociales que intervienen en la vida de los docentes, la presencia de redes de apoyo, el sentir individual y la ausencia o manejo de trastornos mentales; 2) el disfrute hacia el trabajo, considerado como la satisfacción, motivación y ser propositivo en la labor que ejerce y el deseo de estar en la institución educativa; 3) la salud física, tener percepción positiva del funcionamiento adecuado del cuerpo, como periodos de sueño reparador, ausencia de dolor osteomuscular y ausencia de enfermedad laboral; 4) el componente afectivo, visto desde la posibilidad de entablar vínculos cercanos y armoniosos en el entorno laboral, sentirse apreciado y reconocido dentro de la comunidad educativa; 5) las condiciones laborales, donde se encuentran vinculados: estabilidad laboral, tipo de contrato, horario, carga académica, salario acorde a expectativas individuales y formación académica, tareas coherentes a las funciones descritas en su contrato; y 6) relación con el entorno, capacidad de estudiantes por cada salón de clases (relación número de estudiantes por docente), materiales para ejercer su labor, ubicación zonal de la institución educativa.

Si bien estos elementos parecen constituir lo que sería reconocido como bienestar desde los estudios realizados por los autores, en la presente investigación queda por definirse si los participantes concuerdan con tales características o si se expresan de manera complementaria o en diferente sentido sobre esta categoría central del proceso de indagación.

## **Sujeto, Subjetivismo y Subjetividades**

La complejidad del ser humano implica identificar y delimitar claramente los aspectos a estudiar en el mismo, en este caso particular, reconocer el significado de subjetividad. Para ello, se desglosa este término desde su definición más amplia y general hasta la comprensión de esta desde el cubano Fernando González Rey (2000; 2002; 2008; 2009; 2010; 2011; 2013; 2016; 2017; 2022). Finalmente, se entreteje la relación entre las configuraciones subjetivas y el fenómeno de bienestar de los docentes.

Gómez de Silva (1988, como se citó en Urreiteizta, 2009) indica que el término subjetividad, en su sentido lingüístico, se compone por el lexema “sub”, que significa bajo, “iactare/ivis” acción de lanzar o relacionarse de manera activa, y “dad” de cualidad. Es decir, que al sumar los componentes se definiría de manera general como un conjunto de opiniones o perspectivas que son “lanzadas” “debajo” de la objetividad las cuales son influenciadas por la individualidad y la interpretación personal. Desde la American Psychological Association (2015), la subjetividad es entendida como “la tendencia a interpretar datos o emitir juicios a la luz de sentimientos personales, creencias o experiencias” (p. 1044). Cercano a esta definición, el Diccionario de la Real Academia Española (s.f.) define lo subjetivo como “perteneciente o relativo al sujeto, considerado en oposición al mundo externo o perteneciente o relativo a nuestro modo de pensar o de sentir y no al objeto en sí mismo”. Esta premisa, aunque somera, nos brinda luces de aquello que es propio de la persona, lo cual, le permite relacionarse con el otro, direccionando su ser hacia un propósito.

Estas tres definiciones describen dos elementos de la subjetividad, la primera, referida al sujeto, caracterizado por su individualidad y particularidades diferenciales de los otros y la segunda, la expresión de algo interno, propio de la experiencia individual.

Ahora bien, el concepto de subjetividad no puede ser reducido a un carácter lingüístico, aunque ello sea la base para un ejercicio interpretativo, puesto que, esta aproximación inicial deja de lado que los seres humanos se desenvuelven en un entorno social e histórico particular que tiene unas connotaciones sobre las configuraciones subjetivas que realizan. Comprender la subjetividad implica entonces el reconocimiento de las particularidades que componen al ser individual y a su vez, la comprensión de este inserto en una dinámica histórica que permea en las ideas y construcciones que hace el sujeto acerca del mundo.

De este modo, dentro del subjetivismo aparece un concepto denominado *perezhivanie*, entendido como la manera en la que las personas procesan los aspectos cognitivos-emocionales de las interacciones sociales, dando paso a la formulación teórica de la subjetividad como fenómeno propio de los individuos (González, 2022). Ello se entrelaza según Bajtin (1976, como se citó en Urreiteza, 2009) con que la subjetividad se da como un hecho socioideológico, donde el individuo se construye desde fuera, desde el contexto que lo rodea y en la relación que establece con los demás, configurando su conciencia, el sentido del propio yo.

Por esto, la subjetividad debe ser expuesta bajo el marco histórico-cultural, sobre todo a una serie de filtros que permitan ahondar este fenómeno más allá de los procesos y dinámicas internas, como ha sido considerado por las ciencias sociales (González, 2013). Así mismo, como lo indican Cornejo et al (2016), es necesario tener presente que el estudio de las subjetividades se aborda por el investigador desde su propia subjetividad, y esta ocupa un lugar central dentro de la investigación, sea esto de manera consciente o no.

Con base en lo anterior, la primera distinción a la que se nos invita a reflexionar es la de la subjetividad más allá del sujeto, en otras palabras, es la transformación del determinismo externo-interno por nociones como experiencias, vivencias, sentidos y sistemas. Lo cual lleva a

identificar las formas de pensar, sentir y comportarse en el día a día por parte de un grupo de personas. A esto se suma, la segunda distinción entre el subjetivismo epistemológico como idea abstracta, interna y fragmentación multiversal de corte dualista, en donde el cogito precede al sum, olvidando que lo social precede al individuo, sin que ello sea una acción que coarte, en otras palabras, el mundo ya existía cuando apareció el individuo (González, Mitjás, Bezerra, 2016).

Bajo esta perspectiva, se reconoce la importancia de la subjetividad como parte de las condiciones sociales y culturales que ocurren en momentos históricos particulares, Flores y Bravo (2022) afirman que:

La subjetividad no es algo intrínseco a la mente humana que genera las realidades en que el hombre (*sic*) vive, la subjetividad es una dimensión cualitativa inseparable de la experiencia humana, cuyo carácter subjetivo se define por ser una producción de individuos y grupos dentro de las tramas relacionales y procesos simbólicos múltiples en que acontece toda experiencia humana (p. 40).

Por lo tanto, la subjetividad entendida como categoría de análisis se enriquece por los procesos dialógicos entre las bases de una epistemología genética, cognitiva e histórica (Cornejo et al, 2016), comprendiendo que el ser humano es un sujeto sistémico y multidimensional enriquecido por las vivencias/experiencias que constituyen su identidad (Gutiérrez, 2023). De este modo, la subjetividad, entendida desde esta perspectiva que pretende superar los determinismos biológicos, sociales y/o psicológicos (González, 2011, como se citó en Melera, 2013), movilizandolos los principios teleológicos hacia la construcción de sentidos a partir de la relación entre los factores propios que configuran a los sujetos (Zemelman, 2010).

## **Fernando González - Rey. Configuraciones Subjetivas**

A partir de lo anterior, la subjetividad como constructo requiere ser delimitada en términos conceptuales y operacionalizables desde el marco metodológico hermenéutico-fenomenológico. Es por ello, que la elección del postulado de González-Rey se basó en tres criterios de argumentación por autoría y generalización, los cuales corresponden a 1) la profesión como psicólogo, siendo esta una de las disciplinas que se aproximan a la comprensión del ser humano, 2) el origen socio-cultural, en donde surge como una voz contestataria a las narrativas europeas y norteamericanas, desde la riqueza epistemológica de los sures. Finalmente, 3) las trayectorias investigativas desde la educación y los entornos escolares, le ha permitido reconocer las experiencias-vivencias de los estudiantes y docentes (2009; 2016). Lo cual ha generado el concepto de las configuraciones subjetivas analizadas desde el lenguaje, la emoción y los sentidos en el marco sociocultural.

La subjetividad no es una contraposición a la objetividad, es el reconocimiento de los fenómenos humanos producidos culturalmente, que en su dimensión objetiva, se caracterizan como subjetivas dadas sus cualidades (Díaz, 2006; González, 2012, como se citó en Magalhaes et.al, 2019). Es así que la subjetividad como parte simbólica y compleja de la psique involucra los procesos mediacionales de elementos configurados en una determinada procesualidad (Díaz y González, 2005). En otras palabras, cómo cada individuo atribuye significado a su experiencia, emociones y pensamientos a través de símbolos, conceptos y narrativas, con ello “estudiar la subjetividad implica entender la realidad en movimiento, donde el pensamiento debe producir y organizar el mundo en la forma diferenciada y única que se presenta al investigador en un momento dado” (González, 2002, p. 87).

La subjetividad emerge cuando la emoción pasa a ser sensible a los registros simbólicos, permitiendo al hombre una producción sobre el mundo en que vive, y no simplemente la adaptación a él (Gonzalez y Patiño, 2017, p. 123). Por lo tanto, los procesos emocionales y simbólicos en la formación de la experiencia personal, van más allá de una conceptualización consciente y racional de los procesos psicológicos, lo cual según González (2009), ha sido subestimado dada la influencia racionalista de la cultura occidental, donde la experiencia personal de cada sujeto y su forma de sentir los acontecimientos son conceptos conscientes y no estados más allá de la conciencia.

Por consiguiente, la subjetividad se entiende como una estructura compleja donde lo individual y lo social conforman sistemas simbólico-emocionales, siendo inseparables las acciones a nivel individual y relacional (Magalhaes et. al. 2019). De la misma manera, se interrelaciona con la historia, la cultura y los contextos actuales de la vida social humana (González y Patiño, 2017, p. 123). Así, la subjetividad es un constructo particular por su carácter generador e imaginario que permite vivir las condiciones objetivas de la vida (González y Mitjans, 2017, p. 4).

Lo anterior conlleva a hablar de sentido subjetivo, entendido desde González (2008) como:

La unidad inseparable de las emociones y los procesos simbólicos. En esa unidad la presencia de uno de esos procesos evoca al otro sin ser su causa, lo que genera infinitos desdoblamientos y desarrollos propiamente subjetivos, que no tienen referentes objetivos inmediatos. Estos sentidos subjetivos se definen en torno a espacios simbólicos producidos culturalmente, como padre, madre, familia, raza, género, religión, valores, etc (p. 233).

Las emociones y los procesos simbólicos se entrelazan en la experiencia humana dando lugar a significados y sentidos subjetivos que se constituyen en torno a conceptos culturalmente instituidos, como lo es el bienestar.

Así que, las acciones e interacciones de la persona en su vida social producen sentido subjetivo, el cual no se forma necesariamente de la relación directa con la experiencia objetiva que lo generó, puesto que como producción psicológica compleja, es resultado de los efectos colaterales de las relaciones simultáneas dadas en la vida social de la persona; al hablar de sentido subjetivo se hace necesario también hablar de configuraciones subjetivas, ya que estas posibilitan analizar episodios de emoción y lenguaje dentro de las dimensiones histórico-sociales de las actividades humanas en relación con los otros y su historicidad (González, 2008). Este refleja tanto el presente de las relaciones, como la historia y cultura del espacio en que se desarrollan y de los sujetos involucrados, capturando la evolución y las experiencias tanto individuales como colectivas a lo largo del tiempo.

Ahora bien, acorde a Díaz y González (2005) “la configuración subjetiva es una organización de sentidos subjetivos que definen los procesos simbólicos y las emociones que se integran de forma inseparable en relación a las experiencias del sujeto dentro de los espacios simbólicos de la cultura” (p. 375). Esta representa una red de sentidos subjetivos en permanente transformación, con desdoblamientos y alcances delimitados por otros sentidos subjetivos que surgen en la configuración subjetiva (González, 2016); en otras palabras, la manera en que un sujeto interpreta una situación se ve afectado por otros sentidos subjetivos, que surgen de manera simultánea, lo cual implica la interconexión de sentidos subjetivos en su devenir.

De tal modo, los sentidos subjetivos y las configuraciones subjetivas están siempre vinculadas a la acción humana instaurándose como eje motivador de la misma (González-Rey,

2014 como se citó en Magalhaes et al., 2019). En efecto, la forma en que los sujetos perciben y comprenden su entorno acorde a sus experiencias y emociones, influye en la manera en que actúan, no como elemento aislado, sino en plena relación con sus decisiones, siendo los sentidos subjetivos y las configuraciones subjetivas las estructuras en que las personas comprenden y dirigen sus acciones. Por ende, “las configuraciones subjetivas permiten comprender la acción individual en su carácter sistémico y entender la sociedad como un sistema de consecuencias sobre el ser humano y sobre la organización de sus diferentes espacios de vida social” (González, 2010, p.252).

El sentido teleológico entre las configuraciones subjetivas, el bienestar y los docentes, se centra en el reconocimiento de las experiencias de vida que tienen los docentes frente al bienestar, concepto volátil y dinámico con una amplia gama de conceptualizaciones teóricas, pero, que como fenómeno dado en un determinado contexto, genera un encuentro entre dicha conceptualización y las configuraciones subjetivas permitiendo así “ahondar en la construcción de puentes entre fenómenos muchas veces atomizados en favor de una construcción integral (simbólico-emocional) de la persona con y para su devenir histórico y cultural” (González, Mitjans, 2017, p. 2).

Esto no implica que la configuración subjetiva ante la experiencia de bienestar está dada por un acto netamente individual, por el contrario, se da en torno a un espacio social e histórico en constante cambio, que va regulando y guiando la forma en que los docentes pueden experimentar el bienestar, entendiendo que aunque esto es común a las personas también lo es a los escenarios, actividades y procesos derivados de la vida humana (González, 2016).

El investigar la subjetividad humana, requiere comprender los sistemas de conocimiento que dan sentido a las experiencias cotidianas de los individuos, puesto que estos

conocimientos constituyen lo fundamental para el estudio de la subjetividad, los problemas a investigar deben caracterizarse por su amplitud, en donde, debe generar interconexiones entre diferentes aspectos de la experiencia subjetiva (González, 2000). Lo cual, permite analizar cómo los sujetos (docentes) interpretan y comprenden su (bienestar en su) realidad cotidiana, a través de sus sistemas de conocimientos que genera una ventana para entender su subjetividad.

Para ello, como lo refiere Díaz (2006), se hace necesario retomar “la especificidad ontológica de procesos y sistemas subjetivos propios del fenómeno humano” (p. 239), donde no solamente se tiene en cuenta el discurso, las narrativos o textos, sino aspectos propios de la psique como la motivación y el carácter activo del sujeto, aspectos que, acorde a González-Rey (2011), son centrales para abordar la subjetividad humana, puesto que “no son las prácticas simbólicas en abstracto que mueven las acciones humanas; todo movimiento humano en su doble condición social e individual se caracteriza por la emocionalidad presente en la acción: no hay acción transformadora sin emoción” (p. 347).

En este sentido, las configuraciones subjetivas, según González-Rey son definidas como “la integración de elementos de sentido y significación que caracterizan la organización subjetiva de un ámbito de la experiencia del sujeto, y que asumen estructuras diferentes en el curso de sus acciones” (2002, p.113), las cuales se pueden ver como organizaciones de sentidos subjetivos, que demarcan los procesos simbólicos y emocionales enraizados en la cultura. De esta manera, las configuraciones se tornan dinámicas por la posibilidad de conectar con otros sentidos subjetivos, influyendo en la percepción y acción de los individuos. Para el caso de los docentes, las configuraciones subjetivas del bienestar reflejarán las experiencias de vida en la pluralidad de espacios y tiempos históricos de los entornos educativos (en constante evolución como lo son por naturaleza los entornos escolares).

Adicionalmente, el uso del análisis hermenéutico posibilita la exploración de los sistemas de conocimiento que dan sentido a las experiencias cotidianas, ya que integra aspectos emocionales y simbólicos, permitiendo la comprensión de la motivación y el carácter activo del individuo y la complejidad de sus experiencias en el contexto de la educación y los entornos escolares.

En el presente estudio se toma, como una de las guías para profundizar en la comprensión del tema de estudio, la anterior conceptualización en torno a las configuraciones subjetivas.

## **Metodología**

Teniendo en cuenta la naturaleza del eje temático de esta investigación, y luego de la revisión de algunas metodologías, se determinó el diseño, implementación y análisis a partir del enfoque cualitativo con énfasis en el método fenomenológico-hermenéutico (en la perspectiva de Max Van Manen, 2016). De este modo, comprender las condiciones, propiedades y carácter de un fenómeno social como el bienestar, significa explorar sus realidades, configuraciones y lineamientos culturales que emergen de las experiencias humanas (Vasilachis de Gialdino et al, 2006; Bonilla y Rodríguez, 1997). En otras palabras, este tipo de enfoque y metodología pretende entender, describir y explicar el mundo de ahí fuera como lo enunció Kvale (2011, citado por Calvo y Rivas, 2017).

A partir de lo anterior, las aproximaciones al fenómeno del bienestar docente se centran en indagar los fundamentos de las vivencias (Bonilla y Rodríguez, 1997), desvinculando en este procedimiento inductivo las estructuras y marcos teóricos que pudieran reducir estas configuraciones subjetivas (Herrera, 2010). Sin embargo, este tipo de metodología implica analizar los aspectos más complejos de la vida humana como son las dimensiones éticas, relacionales y prácticas inherentes a la vida cotidiana, aquello que trasciende la perspectiva positivista, siendo analizadas como experiencias dentro de un marco global (Guillen, 2019; Fuster, 2019; Ayala, 2008).

Ahora bien, el estudio del bienestar docente como fenómeno, debe centrarse e implica efectuar la premisa expuesta por García-Baró (2015) al referirse como “el arte de no tener la razón o, al menos, de poder no tenerla” (p. 122); es decir, desde el lenguaje y la acción dialógica se fusionan las experiencias, sin que ninguna predomine, permitiendo la comprensión del mundo y el contexto en el marco del desarrollo horizontal, tanto individual como colectivo (González,

2003). Adicionalmente, la temporalidad e historicidad de cada contexto, otorga sentido a la experiencia del bienestar, puesto que, no es algo que se da en el aquí simplemente; esta es pensada como algo finito e inacabado, en un constante devenir; en palabras de Gadamer, “sólo que la cosa no es aquí un *factum brutum*, un simple dato simplemente constatable y medible, sino que es en definitiva algo cuyo modo de ser es el ser ahí” (s.f., como se citó en González, 2003, p.88).

Puesto que no es suficiente el conocimiento de un pasado frente al fenómeno, hay que tener conciencia de la situación actual de cada caso; no se mira desde la barrera, si no que se está dentro de la situación (González, 2003); por ende, el bienestar es circunstancial para cada docente, pues este es condicional dentro de la posibilidad de cada existir; por lo tanto, posibilita tener múltiples lecturas de la realidad, asumiendo un posicionamiento distinto frente a la concepción de bienestar desde cada experiencia de vida (Maldonado, 2016), siendo una herramienta para explorar capas más profundas de la realidad social, reconociendo su carácter polisémico, a través de las distintas configuraciones subjetivas.

El método fenomenológico-hermenéutico implica dos momentos metodológicos centrales, el primero referido a la reducción, donde la forma que adopta la reflexión posibilita captar las estructuras esenciales de la experiencia. El segundo momento metodológico, la *vocatio*, agrupa las estrategias de escritura que ha usado el investigador para dar a conocer de manera concluyente la naturaleza y la importancia del fenómeno estudiado (Ayala, 2008).

Atendiendo a la reducción fenomenológica - hermenéutica, las historias y narrativas significativas de los docentes van a permitir conocer punto a punto el fenómeno vivo encontrándose así la organización de sentidos y configuraciones subjetivas que surgen de la cotidianidad de los docentes; ello implica entonces “la apertura y liberación personal de los

obstáculos que podrían impedir la aproximación a los fenómenos de nuestro mundo de la vida” (Manen, 2016, p.259); de esta manera se construye un mundo a partir del correlato de la experiencia (San Martín, 2015). En relación con lo anteriormente expuesto, la epojé fenomenológica - hermenéutica buscará que el investigador explore los diversos matices del objeto de estudio, para dar luz sobre los juicios pre-existentes en pro de explorar las capas más profundas del sentido vivido en una experiencia humana, evitando la imposición de marcos preconcebidos y reconociendo la inevitabilidad de las preconcepciones del investigador (Van Manen, 2016), aspecto que ha sido tenido en cuenta en el desarrollo del presente trabajo.

Por su parte, en la *vocatio* se destaca que la fenomenología es en sí misma una reflexión radical donde se emula la experiencia vivida; tal emulación ocurre lingüísticamente a partir de la *vocatio*, por lo que aquí la escritura tiene como fin máximo la producción de retratos textuales, donde se revelan los significados que emergen de la vivencia explorada (Van Manen, 2011 como se citó en Ayala, 2016), de esta manera se le da voz a las cosas mismas, permitiendo así expresar el sentir del otro a través de la palabra escrita (Van Manen como se citó en González Pérez, 2022). Es tan importante esta representación que, dentro de esta investigación, se emula esta experiencia vivida mediante “diarios de bienestar”, que permiten producir esos relatos textuales de las vivencias de los docentes.

En modo de síntesis, la fenomenología - hermenéutica de Van Manen permite vislumbrar a profundidad la experiencia humana, por tanto posibilita comprender las configuraciones subjetivas de los docentes; permitiendo un espectro de experiencias y formas de vivenciar el bienestar al afirmar que "el método de la fenomenología es que no hay método", (Van Manen, 2003 como se citó en Ayala, 2008) destacando de esta manera la naturaleza flexible y reflexiva de su enfoque, dando paso a la experiencia misma del investigador.

## **Unidad de análisis**

Para el presente estudio se plantea como unidad de análisis “las configuraciones subjetivas de los docentes respecto a su bienestar”, en lo que corresponde a las categorías que revisten este estudio se plantean el “bienestar de los docentes” como una categoría multidimensional, la cual pudiera encontrarse en características dentro de la vida de los docentes como la salud mental, el disfrute por el trabajo, la salud física, el componente afectivo, las condiciones laborales y las relaciones con el entorno. La siguiente categoría dentro del estudio son las “configuraciones subjetivas” las cuales llegan a ser una serie de organizaciones de sentidos subjetivos, que demarcan los procesos simbólicos y emocionales enraizados en la cultura de los docentes de algunas instituciones educativas.

## **Participantes**

A continuación se describen algunos aspectos relevantes de los participantes, los cuales permiten ampliar el panorama respecto a características mínimas en relación con lo demográfico y laboral, de esta manera posibilitar otras comprensiones que puedan estar implícitas en las configuraciones subjetivas sobre el bienestar de los docentes; ellos brindaron dicha información mediante un formulario de caracterización (ver anexo 2), dichos aspectos responden a las realidades demográficas de cada participante, siendo parte de su contexto socio histórico y determinantes dentro de su desarrollo como individuos; en la investigación participaron 10 docentes, con edades que oscilan entre 27 y 43 años, distribuidos en 7 mujeres y 3 hombres. Estos docentes residen en Bogotá, Tunja, Arcabuco y Samacá, sin embargo, desarrollan su ejercicio profesional como docentes en instituciones educativas de Bogotá y Samacá, pertenecen a los niveles socioeconómicos dos y tres y el estado civil del total de los participantes es solteros/as, como se evidencia en la tabla 4. Es importante indicar que, por criterios de saturación

de categorías, finalmente se decidió realizar el análisis de cuatro de ellos, tal como se indica más adelante.

**Tabla 4.**

*Datos demográficos*

<b>Docente</b>	<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Lugar de vivienda</b>	<b>Nivel socioeconómico</b>	<b>Estado civil</b>
JAV	42	M	Tunja	3	Soltero
JSP	28	M	Arcabuco	2	Soltero
LMS	28	F	Samacá	2	Soltera
MLR	27	F	Tunja	2	Soltera
MYP	41	F	Samacá	2	Soltera
JHR	33	M	Bogotá	2	Soltero
YAE	41	F	Bogotá	3	Soltera
YML	43	F	Bogotá	3	Soltera
DCR	40	F	Bogotá	2	Soltera
JDL	35	F	Bogotá	3	Soltera

*Nota:* la tabla muestra datos demográficos brindados por los participantes de la investigación en la ficha de caracterización

En cuanto a su formación profesional (tabla 5), se encuentran en una gama que abarca desde pregrado hasta magíster, su formación académica es en áreas de Educación Preescolar, Básica Primaria, Español e Inglés, Filosofía, Física y Matemática, Trabajo Social e Informática y Tecnología; su experiencia laboral varía considerablemente, desde 6 meses hasta 16 años.

**Tabla 5.***Datos profesionales*

<b>Docente</b>	<b>Área de formación</b>	<b>Nivel académico</b>	<b>Tiempo de experiencia</b>
JAV	Física y matemática	Pregrado	16 años
JSP	Filosofía	Especialización	4 años
LMS	Educación preescolar	Magíster	6 años
MLR	Básica primaria	Especialización	2 años
MYP	Educación preescolar	Pregrado	18 años
JHR	Educación física	Pregrado	6 meses
YAE	Trabajo social	Magíster	11 años
YML	Informática y tecnología	Magíster	16 años
DCR	Matemáticas	Magíster	16 años
JDL	Pedagogía infantil	Magíster	8 años

En el ámbito laboral, los docentes están empleados en instituciones educativas tanto públicas como privadas, incluyendo colegios como el Sagrado Corazón de Jesús, Montebello IED, Los Tejares IED, Diego Montaña Cuellar IED y Guillermo León Valencia IED. La carga académica de los docentes varía entre las 20 y 32 horas semanales. En términos de escalafón, se presentan niveles que van desde 2A hasta 3A, los docentes del sector público están afiliados a sindicatos, mientras que en el sector privado no se reporta ninguna afiliación; los contratos en el sector privado son a término fijo, mientras que en el sector público son en propiedad. Respecto a la jornada laboral se encuentran distribuidos en jornada diurna, extendida y única, con horarios que varían desde la mañana hasta la tarde, cubriendo desde las 6:30 a.m. hasta las 6:30 p.m. El resumen de esta información, se presenta en la Tabla 6.

**Tabla 6.***Información laboral actual*

<b>Docente</b>	<b>I.E</b>	<b>Carga académica</b>	<b>Lugar de trabajo</b>	<b>Escalafón</b>	<b>Afiliación Sindical</b>	<b>Sector</b>	<b>Tipo de contrato</b>	<b>Jornada</b>	<b>Horario</b>
JAV	Sagrado Corazón de Jesús	32 horas	Samacá	----	No	Privado	A término fijo	Extendida	7 am - 5 pm
JSP	Sagrado Corazón de Jesús	29 horas	Samacá	----	No	Privado	A término fijo	Extendida	7 am- 5pm
LMS	Sagrado Corazón de Jesús	30 horas	Samacá	----	No	Privado	A término fijo	Diurna	7 am- 1:20 pm
MLR	Sagrado Corazón de Jesús	30 horas	Samacá	2a	No	Privado	A término fijo	Diurna	7 am- 1:20 pm
MYP	Sagrado Corazón de Jesús	30 horas	Samacá	7	No	Privado	A término fijo	Diurna	7 am- 1:20 pm
JHR	Montebello IED	20 horas	San Cristóbal	2a	Si	Público	En propiedad	Tarde	12:30 -6:30 pm
YAE	Los Tejares IED	N/A	Usme	2b	Si	Público	En propiedad	Mañana	6:30 - 12:30 pm
YML	Los Tejares IED	22 horas	Usme	3a	Si	Público	En propiedad	Tarde	12:30 -6:30 pm
DCR	Diego Montaña Cuellar IED	23 horas	Usme	3a	Si	Público	En propiedad	Mañana	6:30 - 12:30 pm
JDL	Guillermo León Valencia IED	20 horas	Antonio Nariño	2am	Si	Público	En propiedad	Única	8:30 am- 2:30 pm

Se plantea como unidad de observación: el relato de los docentes, por medio de la entrevista de tipo fenomenológico y el desarrollo del “diario de bienestar”, dado que estas son las herramientas que se implementan en el estudio para la obtención de los datos (Azcona et al., 2013).

Los criterios de inclusión a los que responden los docentes participantes del estudio son: docentes de aula o que desarrollen labores pedagógicas actualmente en instituciones educativas, del sector público o privado en cualquier ciclo escolar y área de formación.

Con lo anterior y respondiendo a la conveniencia de los investigadores, el estudio se basa en la manifiesta decisión de participar en este estudio de los participantes, esto corresponde al muestreo por conveniencia, el cual se utiliza comúnmente en situaciones donde el fenómeno es muy frecuente pero no visible. Hay que tener en cuenta que este tipo de muestreo se utiliza en diseños como la fenomenología, la etnografía y la etnometodología (Mendieta, 2015).

### **Técnicas e Instrumentos de recolección de información**

#### ***Entrevista de tipo fenomenológico*** (ver anexo 4)

Acorde a lo mencionado anteriormente, esta investigación a partir de la entrevista de tipo fenomenológico recoge las configuraciones subjetivas de los docentes acerca de su bienestar. Según Guerrero-Castañeda et al. (2017), la entrevista fenomenológica se define principalmente como un encuentro en el que la persona comparte acerca de un fenómeno que está viviendo, esta misma es quien determina las características del fenómeno y no el investigador.

Por lo tanto, en este tipo de entrevista el aspecto relacional, la interacción entrevistador-colaborador(a) es de suma importancia, puesto que incluye la experiencia vivida de los dos que se encuentran inmersos en la conversación (Kavanaugh y Ayres, 1998; Engelsrud, 2005, citados por Moreno, 2014). Así, las descripciones y expresiones “no sólo son resultado de

lo que la persona entrevistada expresa, sino del proceso mismo de interacción en el diálogo” (Moreno, 2014, p.73).

Esta particularidad permite que en la entrevista fenomenológica se analicen los “discursos originales”, sin buscar dar significado a las vivencias, sino que estas ya son portadoras del mismo en tanto que lo tienen para la persona que las enuncia, por ello, “la reflexión sobre el lenguaje sirve aquí como camino decisivo para saltar dentro del pensar completamente del otro, a saber, el pensamiento de la historia del ser” (Heidegger, 2015, citado por Guerrero-Castañeda et al., 2017). En síntesis, las descripciones en lo posible estarán libres de interpretaciones de causa, explicaciones teóricas o valoraciones subjetivas por lo que el planteamiento de la entrevista debe estar orientada de forma adecuada como lo menciona Ayala (2008), la manera del cómo se realizó en esta investigación puede leerse en el apartado de procedimiento.

#### ***Diario de Bienestar*** (Ver anexo 5)

El diario en el ámbito educativo ha sido entendido como una fuente de registro para el profesor como investigador de su quehacer (Monsalve Fernández y Pérez Roldán, 2012). Con ello, durante esta investigación se hará uso de esta técnica, en favor de obtener información directa del momento de vida del docente, lo cual permite saturar categorías y así contribuir con la validez y fiabilidad. En concordancia a los fundamentos epistemológicos de la fenomenología y la hermenéutica, el diario es relevante en la reconstrucción de las historias de vida a través de enfoques narrativos y/o biográficos documentales. Esta técnica en particular incorpora los relatos de toda una vida o de momentos biográficos relevantes de la persona estudiada (como en esta investigación), fusionando la estrategia de conversación y narración con la revisión documental de diarios. Esto implica combinar fuentes orales y documentales con el fin de entender cómo los

docentes dan sentido y significado a sus propias vidas y su bienestar, y realizar un análisis descriptivo, interpretativo y crítico de los documentos autobiográficos (Silva y Mendoza, 2019).

### **Proceso para la recolección de información**

Dicho lo anterior, se procedió a socializar por medios digitales el consentimiento informado donde se aceptó la participación en la investigación, se solicitó la afirmación o negación de participación previo a la firma, seguido a ello este documento se firmó en el encuentro antes de iniciar la primera entrevista.

Se realizaron tres entrevistas fenomenológicas individuales a cada docente participante, grabadas en audio con el fin de facilitar las transcripciones y análisis. Cada entrevista tuvo una duración promedio de una hora, en un espacio seguro, confortable y relativamente privado, elegido por el docente participante y concertado con el entrevistador.

Al finalizar la primera entrevista se entregó un “diario de bienestar” explicando que su intencionalidad es el registro periódico, preferiblemente diario, pero entendiendo las particularidades de cada docente participante, cuando este lo sintiera pertinente, registrando las expresiones, experiencias y emociones que ese día logró relacionar con su bienestar en el marco de su labor docente y todo lo que esta conlleva para ellas/os mismas/os. En este diario se podían hacer todo tipo de registros simbólicos que logran exteriorizar su sentir frente a la experiencia de vida (configuración subjetiva), anotando en cada registro el día de la semana, la fecha y hora en que lo realizó, en los casos que no sea texto escrito (si no gráfico o simbólico), se pidió poner frente al registro una o dos palabras que permitan una descripción (ver anexo 1).

Dos semanas después se hizo la segunda entrevista con las mismas características logísticas, con intencionalidad de indagar en el ejercicio del desarrollo del diario y profundizar en los aspectos emergentes de la primera entrevista.

Se realizó una tercera entrevista dos semanas después de la anterior y al completar el mes de registro en el diario, esta entrevista se realizó con las mismas características logísticas, con intencionalidad de indagar en el ejercicio del desarrollo del diario y profundizar en los aspectos emergentes de la primera y segunda entrevista, en esta, el investigador recibió el diario. Este diario fue devuelto al docente participante que escribió en él al finalizar el análisis de los datos, ya que cuenta como elemento personal.

### **Estrategias para la validez y confiabilidad de la información**

Los criterios de validez y confiabilidad en una investigación cualitativa son indispensables para fundamentarla. Se entiende como validez la forma de constatar que se está investigando realmente aquello que se desea investigar, por ende, los resultados reflejan una amplia y clara imagen de la situación estudiada; por su parte, la confiabilidad hace referencia a la congruencia y replicabilidad de los hallazgos (Martínez, 2006).

Para dar respuesta a estos criterios, inicialmente se realizó la validación con expertos de la pregunta orientadora que guió a la entrevista de tipo fenomenológico. A partir de los criterios previstos por la experta se realizaron los ajustes y se procedió a realizar 3 pruebas piloto de dicha entrevista, en concordancia con las recomendaciones y los relatos obtenidos, se procedió a realizar un banco de preguntas que permitieron profundizar en los detalles de la experiencia, teniendo como base los existenciales propuestos por Van Manen (2016), estas preguntas no se usaron de forma imperativa, sin embargo, facilitaron el abordaje a lo largo de las entrevistas; mediante diálogos internos del equipo de investigación se optó por hacer tres entrevistas con cada uno de los participantes, en compañía del uso de “diario de bienestar”, lo cual permitió triangular la información y abordar el fenómeno de manera profunda.

Una vez recopilada la información de entrevistas y “diarios de bienestar” se realizó el análisis conjunto por el equipo de investigación de cada uno de los documentos usando la herramienta de Atlas.ti web, lo cual aportó a la verificación de la codificación en consonancia con las reducciones propuestas acordes al enfoque metodológico.

Para abordar la interpretación, cada uno de los investigadores, de forma personal, hizo lectura de una misma transcripción e identificaron categorías. Estas consideraciones fueron puestas en común desarrollando diálogos alrededor de las mismas para llegar a acuerdos, donde no coincidían.

### **Consideraciones Éticas**

Se plantean las consideraciones éticas para investigación con seres humanos dispuesto a las disposiciones legales expuestas en la resolución 008430 de 1993 [Ministerio de Salud], por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Título II: de la Investigación en seres humanos, Capítulo I: En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar (artículo 5), esta investigación tiene un riesgo mínimo, dado que las categorías se recopilaron mediante técnicas no invasivas.

Para garantizar el respeto hacia los participantes e integridad del estudio, se tuvo en cuenta: 1) contar con la firma del consentimiento informado donde se confirma la participación libre del docente en el estudio (ver anexo 3); 2) confidencialidad, se expresa de manera escrita y verbal al docente que se mantendrá el anonimato en el análisis de la información suministrada y el uso exclusivo del material grabado para el estudio; 3) la devolución de los resultados realizando la validación con los docentes entrevistados frente a las interpretaciones dadas por los

investigadores; 4) el retorno a los docentes del diario de bienestar como objeto íntimo, personal y privado; 5) agradecimiento por la contribución.

Para el análisis se realiza la transcripción de las 3 entrevistas y el “diario de bienestar” de cada uno de los 10 participantes, etiquetadas con las 3 iniciales del nombre, guion, la inicial del instrumento: D (diario) o E (entrevista) y el número consecutivo (ver tabla 7).

**Tabla 7**

*Codificación de datos*

<b>Etiquetación de datos</b>				
<b>Participante</b>	<b>Instrumento</b>		<b>No. Entrevista</b>	<b>Ejempl o</b>
	<b>Entrevist a</b>	<b>Diari o</b>		
Primeras 3 letras del nombre del docente	E	D	Consecutivo ordinal de la entrevista.1 – 2 – 3.	DCR-E 2

Teniendo en cuenta las entrevistas y diarios del total de participantes, se toman para el análisis las intervenciones de cuatro docentes, teniendo en cuenta como principal factor de decisión la saturación de categorías; con ello, también se tuvo en cuenta la información suministrada y pertinencia de esta frente a la metodología, la regularidad en el diligenciamiento del diario de bienestar y el involucramiento con la investigación. De los cuatro participantes seleccionados, tres son mujeres y un hombre, dos son de una institución del sector privado ubicada en el municipio de Samacá y dos son de dos instituciones públicas de Bogotá, con edades entre los 28 años y los 40 años como se ve en la tabla 8.

**Tabla 8***Datos demográficos de docentes seleccionados para el análisis*

<b>Docente</b>	<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Lugar de vivienda</b>	<b>Nivel socioeconómico</b>	<b>Estado civil</b>
JSP	28	M	Arcabuco	2	Soltero
LMS	28	F	Samacá	2	Soltera
DCR	40	F	Bogotá	2	Soltera
JDL	35	F	Bogotá	3	Soltera

A nivel profesional los docentes tienen formación académica desde especialización hasta magíster, en áreas de Educación Preescolar, Licenciatura en Filosofía y Licenciatura en Matemáticas, su experiencia laboral varía considerablemente, desde 4 meses hasta 16 años (ver tabla 9).

**Tabla 9***Aspecto profesional de docentes seleccionados para el análisis*

<b>Docente</b>	<b>Área de formación</b>	<b>Nivel académico</b>	<b>Tiempo de experiencia</b>
JSP	Lic. Filosofía	Especialización	4 años
LMS	Educación preescolar	Magíster	6 años
DCR	Lic. Matemáticas	Magister	16 años
JDL	Pedagogía infantil	Magister	8 años

En el ámbito profesional, como se ve en la tabla 10, los docentes trabajan en tres instituciones educativas que incluyen tanto colegios públicos como privados, entre estas

instituciones se encuentran el colegio Sagrado Corazón de Jesús, Diego Montaña Cuellar IED y Guillermo León Valencia IED; su carga académica oscila entre 20 y 30 horas semanales; en cuanto al escalafón docente, los niveles registrados en el sector público van de 2AM a 3A, en este mismo sector, los docentes están afiliados a sindicatos, mientras que en el sector privado no se reportan afiliaciones; los contratos en instituciones privadas son generalmente a término fijo, mientras que en el sector público los docentes se encuentran ubicados en nombramientos en propiedad; la jornada laboral se distribuye en modalidades diurna, extendida y única, con horarios que abarcan desde las 6:30 a.m. hasta las 5:00 p.m.

**Tabla 10***Información laboral actual de docentes seleccionados para el análisis*

<b>Docente</b>	<b>I.E</b>	<b>Carga académica</b>	<b>Lugar de trabajo</b>	<b>Escalafón</b>	<b>Afiliación Sindical</b>	<b>Sector</b>	<b>Tipo de contrato</b>	<b>Jornada</b>	<b>Horario</b>
JSP	Sagrado Corazón de Jesús	29 horas	Samacá	----	No	Privado	A término fijo	Extendida	7 am- 5pm
LMS	Sagrado Corazón de Jesús	30 horas	Samacá	----	No	Privado	A término fijo	Diurna	7 am- 1:20 pm
DCR	Diego Montaña Cuellar IED	23 horas	Usme	3a	Si	Público	En propiedad	Mañana	6:30 - 12:30
JDL	Guillermo León Valencia IED	20 horas	Antonio Nariño	2am	Si	Público	En propiedad	Única	8:30 am- 2:30 pm

El análisis de la presente investigación se realiza con apoyo del programa atlas.ti Web, a partir del análisis fenomenológico - hermenéutico propuesto por Max Van Manen (2016); siendo esta una investigación reflexiva, se emplean los existenciales (corporalidad, relacionalidad, temporalidad, materialidad y espacialidad) para explorar el fenómeno del bienestar vivenciado por los docentes, siendo estos temas universales (anexo 6).

El cuerpo vivido, eje de la corporalidad, entendido en la vivencia del cuerpo respecto al fenómeno, formas en que el bienestar afectan al sujeto (cuerpo), participación del cuerpo dentro de la experiencia de bienestar.

Relacionalidad que surge en torno al bienestar, ética de estar juntos, formas de vinculación, conexión personas- cosas, sujeto / objeto, el yo - otro vivido, siempre en referencia al bienestar.

Temporalidad, tiempos en los que se da el fenómeno de bienestar (*Kairos - Kronos*).

Espacialidad, espacios en los que se presenta el bienestar, como se vive el espacio respecto al bienestar, espacio como algo físico, exterior e interior, perceptible y no perceptible (lugares y no lugares).

Materialidad, objetos presentes en el bienestar (materiales e inmateriales), como se vivencian las cosas en el bienestar, extensiones de nuestro cuerpo, extensiones de nuestra mente, lo inmaterial toma materialidad.

Partiendo de los aspectos generales que interfieren en el enfoque investigativo, se comprende la fenomenología - hermenéutica como método, la epojé como suspensión de juicios y la reducción como análisis, identificando los temas centrales y estructuras de la experiencia vivida, comprendiendo lo esencial en esta experiencia que hace que sea lo que es (Van Manen, 2016). Pues, se vivencian los sentidos inmanentes en las prácticas cotidianas a través del cuerpo,

lenguaje, hábitos, cosas, interacciones sociales y ambientes físicos, con ello, se obtienen las estructuras significativas de las vivencias.

Por consiguiente, la reducción “implica la actitud fenomenológica reflexiva que propone lidiar con la unicidad del fenómeno tal como se muestra o se da en su singularidad” (Van Manen, 2016, p 259). De esta manera es pertinente realizar una reducción eidética de los factores emergentes o nuevas categorías, donde les miremos desde las dicotomías, las dudas y las amplitudes de multi constructo que integran la quiddidad y la reducción ontológica en busca de comprender el mundo en sí mismo como un acontecimiento, donde la esencia del fenómeno nos elude, pero podemos sentir lo no esencial, en especial en un fenómeno tan saturado como lo es el bienestar (Merleau Ponty, citada en, Van Manen, 2016) siendo capaces de dar un sentido de racionalidad, narrativo y flexible que dé cuenta de las particularidades de las experiencias que vivencian los docentes respecto a su bienestar.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados de esta investigación donde se desarrollan y conceptualizan configuraciones subjetivas evidenciadas en los relatos de los docentes que participaron en esta investigación. Para encontrarlas fueron analizados 16 documentos con ayuda del programa atlas.ti en pro de organizar la información, de los cuales 12 fueron entrevistas de tipo fenomenológico y 4 diarios de bienestar, en donde se ubican 82 códigos, dispuestos en 910 citas y organizados en 9 grupos de códigos: inicialmente aquellos propuestos por Van Manen (2016): relacionalidad, materialidad, temporalidad, espacialidad, corporalidad, y otras categorías emergente relevantes hallados por los investigadores: emocionalidad, malestar, adaptación y pensamientos como otros grupos de códigos complementarios, los cuales fueron importantes para lograr dar cuenta del sentido en las narraciones y conceptualizar las configuraciones subjetivas, estas categorías emergentes dan cuenta del sentido del bienestar que experimentan los docentes<sup>1</sup>.

De esta manera se desarrollan las configuraciones subjetivas halladas en los relatos y diarios de los docentes en torno a su bienestar, a saber: Encuentro con el otro, Reconocimiento, Ejercicio con pasión, Organizacional, Adaptación y Pensamientos.

### **Encuentro con el otro**

*"Es como sentir que en ese grupito de 17 niños, yo estoy ahí, estoy inmersa (...) Entonces, más allá de la responsabilidad que hay como profe uno siente que pertenece a ellos"* (LMS-E3, 2024).

Esta configuración subjetiva se estructura a partir del reconocimiento del otro; tal reconocimiento implica observar desde la proximidad la individualidad del otro y cómo ésta se

---

<sup>1</sup> Nota Aclaratoria: Dentro del escrito a partir de este momento, se hará mención de “docentes”, en referencia a los cuatro docentes participantes de esta investigación JSP, DCR, LMS y JDL.

entrelaza con la propia. El encuentro con el otro simboliza la vida en comunidad, implica un reconocimiento mutuo que valida tanto la identidad docente como la dinámica social en la escuela, tal interacción está mediada por el cuerpo, en espacios, tiempos y objetos concretos y se interpreta como significativa para el docente.

El encuentro con el otro permite la creación y resignificación, transformando el aula y la escuela en espacios seguros en los diferentes niveles relacionales que se dan en torno a los docentes, donde la creación de vínculos se permea en la acción laboral, en momentos cotidianos, reforzando las conexiones interpersonales y generando instantes de tranquilidad, alivio y bienestar. González (2008) reconoce que la vida social produce sentidos subjetivos y estos no se forman a partir de la relación directa con la experiencia objetiva, sino que, es un resultado de los efectos colaterales de las relaciones simultáneas dadas en la vida social de la persona.

Dentro de la configuración subjetiva denominada “encuentro con el otro” convergen los existenciales enunciados por Van Manen (2016) y las categorías emergentes, las cuales interactúan entre sí dando forma a la vivencia de los docentes con el otro, la relacionalidad y la emocionalidad, son particularmente relevantes para los docentes puesto que allí se encuentran elementos que proveen de sentido las experiencias de bienestar, como lo son los lazos tejidos junto a los estudiantes, a los colegas, amigos, administrativos y personal de servicios generales. Estas interacciones movilizan emociones que pueden entenderse como agradables o desagradables, las cuales a su vez realimentan los vínculos. Las relaciones significativas son especialmente relevantes, ya que no solo contribuyen al bienestar inmediato, sino que también dejan huellas duraderas en la experiencia educativa.

Existenciales como la materialidad, la corporalidad, la espacialidad, la temporalidad y las categorías emergentes malestar, adaptación y pensamientos se sitúan paralelamente dentro del

encuentro con el otro, con menor predominancia, pero no con menor trascendencia, un ejemplo de ello es como la corporalidad y los espacios físicos juegan un papel importante en esta configuración, al crear entornos seguros y agradables que favorecen la interacción. El aspecto racional (pensamientos) y adaptativo se evidencia en la capacidad de los docentes para establecer límites, manejar conflictos y construir relaciones equilibradas, cohesionando aquello con la emocionalidad, puesto que, se revelan en los relatos momentos de alegría y conexión hasta sentimientos de frustración o incomodidad, dependiendo de las circunstancias y el contexto, estas características particulares facilitan empatizar con el otro y reconocerle a través de muestras afectivas como la validación, los regalos, cartas o abrazos.

Aquí se pueden evidenciar primeramente unidades de sentido dadas en las conexiones con colegas y estudiantes, las cuales generan espacios de confianza y empatía.

Creo que esa es la defensa, que en realidad esos son los momentos que llamamos bienestar, no algo que tiene que ver con una política institucional, sino con algo que creamos y vamos consolidando con los mismos estudiantes, desde los espacios de escucha, sentarnos a hablar de nuestros problemas, yo tengo un momento en la clase que se llama “chisme time”, entonces nos contamos un chisme de vez en cuando, son esos momentos, creo que los mismos vínculos que uno va generando en la institución terminan siendo muy poderosos. Eso era la que pasaba con lo del festival de carretillas, era muy bacano saber que uno estaba colaborando y que todo estaba funcionando, entonces me parecía muy loco saber que todos los profes, que es algo que no tendríamos que estar haciendo, pues lo estábamos haciendo de la mejor manera, pero yo lo hago más por el otro, o sea, es que mi amigo está ahí, no puedo dejarlo solo, ¿estás cansado? ¡ven, ven!, te ayudo. Eso me parecía muy bonito y en ese sentido sí creo que ahí es donde nosotros

empezamos a crear espacios de bienestar que son alternos a lo que de pronto se podría plantear como institucionales, que son más como esas prácticas de cuidado, unas prácticas también muy de apoyo hacia el otro. (JSP-E2, 2024)

En este relato se ve claramente la preponderancia emocional que tiene las interacciones y los vínculos con los estudiantes y los colegas docentes, dejando entrever rasgos prosociales donde la interacción con el otro forma poderosas experiencias llenas de significados simbólicos, propiciando espacios de colaboración, cuidado y atención donde la amistad juega un papel relevante en la construcción de uno o varios vínculos. Es así que, en esta experiencia el docente JSP vivencia el bienestar no desde los programas institucionales, sino que prioriza las relaciones auténticas y espontáneas que se desarrollan con otros. Es en los espacios compartidos, como “chisme time” o el “festival de carretillas”, donde los vínculos se fortalecen y se teje una red de cuidado mutuo. Estas prácticas entre pares, marcadas por la empatía y el compañerismo, revelan la dimensión humana del bienestar: no es algo dado, sino algo creado colectivamente, es por ello que esos encuentros con el otro, que no solo es par, permite el compartir un contexto laboral y hace sentir al yo existente y digno dentro de ese espacio común.

Uno no percibe tantas cosas que le podrían generar bienestar también, como los buenos días de la señora del aseo, por ejemplo, hoy la guarda de seguridad que me recibió con una sonrisa y me dijo, profe ¿ya estás mejor? (JDL-E3, 2024).

El encuentro con el otro, desde la esencia como seres humanos, llena de humanidad y cercanía, configurando espacios de bienestar que trascienden las funciones laborales de los docentes. Estas acciones de cuidado emergen como un reflejo del anhelo de habitar y construir colectivamente un tejido social, fomentando el sentido de pertenencia y el deseo de encontrarse en ese lugar compartido. La esencia de la experiencia radica en la sensibilidad hacia lo cotidiano.

El bienestar no se experimenta únicamente en grandes eventos o esfuerzos planificados, sino en los pequeños gestos que validan y reconocen al individuo como parte de un entorno humano y afectivo. Sin embargo, el reconocer esta cotidianidad bondadosa y armónica, también permite habitar el bienestar, desde el otro que perturba el yo, que obliga a movilizarse, que permite el encuentro de manera diferente y en ocasiones disruptiva.

Porque yo les calificó con un chulo pequeño, pero ella les hace esos chulotes todos grandotes, y no me parece, es que yo soy la profesora de ellos. Es complejo porque ella es invasiva, ella es muy buena gente, pero invade mi espacio con mis niños. Cuando sus niños van a educación física, yo sé que estoy sola con mi grupo, yo les hago casi siempre antes de una evaluación ejemplos, y les evaluó de la misma manera, entonces esos espacios son los que hago respetar y, sin embargo, a veces mete la cucharada cuando estoy hablando con ellos. (DCR-E1, 2024)

El aula no es solo un lugar físico para la docente, sino un espacio simbólico donde se construyen relaciones, se afirman prácticas pedagógicas y se experimenta el bienestar de la docente. Las intervenciones de otros, aunque bienintencionadas, son percibidas como una ruptura en esta dinámica. La docente experimenta una tensión entre su deseo de colaborar y su necesidad de mantener la autonomía<sup>2</sup> sobre su grupo, lo que refleja la importancia de los límites en la práctica educativa como un factor esencial de bienestar. La esencia del relato radica en la lucha por preservar la autonomía y el control sobre el propio espacio pedagógico, esto está intrínsecamente ligado al bienestar de la docente, quien encuentra satisfacción en el desarrollo de sus propias prácticas sin interferencias externas. Esto que parece una contradicción con el

---

<sup>2</sup> Acorde a la vivencia se entiende por autonomía el desarrollo de sus propias prácticas pedagógicas sin interferencias externas.

bienestar como encuentro con el otro, no lo es, puesto que el encuentro debe respetar la regla del cuidado y de la no invasión.

En el encuentro con el otro las interacciones y relaciones que los docentes establecen con diversas personas en su entorno laboral, permiten que coincidan todas las vertientes bajo las cuales se pueden apreciar las vivencias de bienestar de los docentes, aquello a su vez expone la trascendencia de los vínculos y la fusión de estos con el ser, por lo que los docentes no pueden transitar por los mismos sin verse transformados e interpelados por el otro, configurando su bienestar a partir de la percepción de un espacio seguro y cargado de identidad, donde se tejen vínculos y se invita a habitar en compañía, floreciendo el sentido de pertenencia y fortaleciendo tejido social.

### **Ejercicio con pasión**

*“Esta profesión es de vocación porque es que, es el tener el problema que tenga en su vida y llegar allá y olvidarse de todo” (JDL-E3, 2024).*

El ejercicio con pasión enmarcado como configuración subjetiva, representa el disfrute intrínseco y el compromiso genuino hacia la labor docente, considera el bienestar experimentado por los docentes al vivir su práctica pedagógica con entusiasmo, creatividad y un profundo sentido de propósito, que es, en esencia, una fuente de energía y plenitud, donde la pasión por enseñar se convierte en un vehículo para alcanzar el bienestar.

Con ello, es necesario reconocer que las configuraciones subjetivas se vinculan a la acción humana y se convierten en el eje motivador de la misma (González-Rey, 2014 como se citó en Magalhaes et al., 2019). De esta manera, la actividad laboral, en este caso particular la labor docente, constituye una forma de sentido dentro de la existencia del docente, siendo esencial cómo se ejerce, por lo que se da constantemente una realimentación interna y externa de

tal ejercicio, movilizándolo una variedad de emociones, dadas desde las propias impresiones frente a su labor y a los diálogos con los demás actores de la comunidad educativa.

Aquí coinciden nuevamente los existenciales de Van Manen (2016) junto con las categorías emergentes, se destacan principalmente los elementos emocionales y materiales mediante el uso de elementos llamativos y audiovisuales dentro y fuera del aula, tales momentos posibilitan expresiones como la alegría, la satisfacción, la empatía y el desahogo que están mediadas por el cuerpo, el cual a su vez posibilita la interacción con el otro en espacios concretos como lo son el aula, la piscina de pelotas, el parque, el patio y en donde se da realimentación del sentir a través de las sonrisas y los abrazos. El ejercicio con pasión, se expresa en el agrado genuino por el aprendizaje de los estudiantes y la creatividad que implica la enseñanza, destacando el papel de la vocación como motor de la práctica docente, vivenciando la satisfacción y sentir del otro como propio, las metas cumplidas y avances se convierten en mutuas y configuran sensaciones arraigadas al bienestar.

A continuación, se puede evidenciar relatos que rescatan los elementos mencionados y dan cuenta de los significantes relevantes para los maestros en los que respecta a estas configuraciones.

01/08/24 8:30 pm  
Los jueves son mis días más  
extensos, salgo de casa  
a las 5:45 am y regreso  
hasta las 6:15 pm.  
Los estudiantes de once  
me mostraron los resultados  
del cortometraje.  
me da felicidad ver  
los resultados del  
trabajo

(JSP-D, 2024)

El escrito evidencia cómo, en medio de la exigencia laboral, los momentos de éxito compartido con los estudiantes se convierten en una recompensa emocional significativa. Estos logros no solo validan el esfuerzo docente, sino que también refuerzan el sentido de conexión y trascendencia en su labor educativa. La esencia de la experiencia se encuentra en el contraste entre el cansancio físico y la gratificación emocional. Aunque las jornadas laborales son demandantes, el sentido de propósito y el reconocimiento de los logros estudiantiles generan bienestar en el docente, siendo así fundamental en el éxtasis de su rol; este éxtasis, alcanzado mediante el logro de sus estudiantes y la satisfacción en su ejecución profesional a través de un accionar con esperanza, entusiasmo, innovación creatividad y vocación, como se encuentra también en la vivencia de la docente JDL-E3 (2024).

Se hizo como un reconocimiento de los planetas, del Sol y demás, entonces se les hizo a los niños una charla de un extraterrestre imaginario, motivamos a los niños para ir a visitar otro planeta, donde habían seres que nos querían venir a visitar, ellos eran nuestros

amigos; se construyó una nave espacial con papel Kraft pintadita, se le hizo huequitos para que ellos metieran su carita; en el espacio que se dispuso para realizar la experiencia del “arroz neon”, se hizo una pancarta de un planeta y esas eran las puertas, porque lo cortamos por la mitad para que ellos pudieran ingresar al espacio. Entonces, aparte de eso, con la misma pintura neón, se les hicieron a los niños marcas en la carita, huellitas y rayita, se les dijo, que para poder tener contacto con los seres del otro planeta teníamos que ir como muy personificados, como lo eran ellos; en el espacio se pintaron en papel marcianitos, los imprimimos, los pintamos con pintura neón para que se hiciera el reflejo del color de los marcianitos en el momento de la experiencia; ellos entraron, enloquecieron, las profesoras entraron, enloquecieron, de hecho, el día que lo hicimos en la sede A, la coordinadora entro y enloqueció, porque es algo muy visual e impacta, porque habían arroces verdes, amarillos, fucsias y naranjas, era el contraste de los colores, aparte, a los niños, se les veía su carita pintada en neón y era algo muy novedoso para ellos, ellos se miraban las manos y como se usó una luz especial, se veían morados, decían que ya se habían transformado, que al llegar a ese planeta se habían transformado en marcianos morados; esa experiencia me pareció bastante significativo para ellos y también para nosotras, porque pues uno al lado de ellos disfruta mucho de sus expresiones, de sus risas, de sus preguntas capciosas, esa fue la experiencia del “arroz neón”.

Esta experiencia estructurada mediante escenarios ficticios que invitan a explorar la imaginación y el sentido de pertenencia mediante elementos visuales y llamativos, que se vuelve emocionante no sólo para los asistentes, sino para las docentes, quienes a través de esta viven momentos de alegría, sentido de logro y conexión con sus estudiantes; lo anterior expone el ser

del docente, no solo como un profesional que ejecuta funciones sistemáticas, el ser del docente se ubica en una acción social transformadora de vida, motivadora en el transcurrir del otro; el docente encuentra sentido en el diseño y vivencia de experiencias que despiertan emociones, curiosidad y memorias, estas impregnadas de intencionalidad y afectividad en pro de sus estudiantes y el aprendizaje de los mismos, lo cual, involucra a muchos más actores de forma no planeada; es por ello que en este relato, tanto niños como adultos, experimentan una interconexión con el otro, lo que enriquece y re define su vivencia de bienestar, viéndose elevada con la creación y puesta en escena de un trabajo estético prominente (escenario- espacio) que genera impacto emocional y cognitivo.

Esta actividad del "arroz neón" revela cómo la enseñanza puede trascender los métodos tradicionales cuando se convierte en una experiencia inmersiva y significativa. Los estudiantes no solo recibieron información sobre el espacio, sino que vivieron una experiencia simbólica que reforzó su curiosidad y creatividad. Para las docentes, la interacción directa con las reacciones de los niños —sus risas, preguntas y asombro— es un recordatorio del valor humano y emocional de la enseñanza y se puede interpretar que el quid de la experiencia radica en la capacidad de combinar la formación con la imaginación, creando un espacio significativo donde los niños no solo aprenden, sino que también experimentan asombro y disfrute. Para los docentes, el disfrute compartido refuerza su sentido de satisfacción profesional y bienestar.

En el ejercicio con pasión, el vínculo emocional que los docentes establecen con su labor, se trata de una conexión íntima con su quehacer, marcada por el goce y la satisfacción al planificar y ejecutar actividades pedagógicas. El ejercicio con pasión se expresa en el agrado genuino por el aprendizaje de los estudiantes y la creatividad que implica la enseñanza. El configurarse como un “ser” entramado de conocimientos, herramientas y elementos pedagógicos

para el accionar laboral en pro de obtener resultados favorecedores es un encuentro entre su trabajo y su vocación, aquello proporciona al docente momentos mediados por un sentido kairótico, donde cada instante del proceso cobra un valor singular, tanto en los logros alcanzados como en los recuerdos que generan bienestar.

## **Reconocimiento**

*Desde mi experiencia, una de las cosas que me producen a mí bienestar es el reconocimiento de la labor mía (...) Ese tipo de reconocimientos marcan un poquito más la diferencia, porque como que de una u otra manera impulsa a seguir haciendo eso que uno hace. (JDL-E1, 2024)*

El reconocimiento como configuración subjetiva, se refiere tanto a la autovalidación que los docentes realizan sobre el desempeño en su quehacer, como a la validación externa por parte de estudiantes, colegas y familias. Esta configuración subjetiva emerge como una experiencia de bienestar para los docentes al sentirse valorados y apreciados en su labor, brotan en dos circunstancias particulares. La primera, donde los mismos docentes validan su trabajo, estas apreciaciones se dan a través del diálogo personal acerca de sus prácticas pedagógicas, de su trasegar profesional y la adquisición de conocimientos que alientan a mejorar su labor docente, los lazos y afectos con los actores educativos. La segunda, donde el otro a través de palabras o gestos, exalta el ejercicio del docente, lo cual facilita que este mantenga y renueve su vocación con seguridad y determinación, configurando una experiencia que potencia su bienestar, su pasión, su misión, su vocación y su profesión.

Dentro de la configuración subjetiva denominadas reconocimiento confluyen una vez más los existenciales de Van Manen (2016), sin embargo, la categoría emergente “adaptación” no se encuentra dentro de las experiencias que atienden al reconocimiento. El factor emocional y

relacional son los componentes de mayor significancia puesto que las palabras de agradecimiento de las familias o los gestos de aprecio de los estudiantes, refuerzan el sentido de propósito y contribuyen a la construcción de una identidad profesional positiva. A su vez estas experiencias generan emociones positivas como la alegría y la satisfacción, fortaleciendo la seguridad y la percepción de logro en el docente, siendo las interacciones con estudiantes, familias, colegas administrativos y otros actores educativos fuentes de reconocimiento y admiración, donde las muestras afectivas, la empatía y los logros compartidos refuerzan el vínculo relacional y la autoestima del docente. Este proceso es esencial para mantener la motivación y el compromiso con la enseñanza.

Los espacios de referencia como el aula o fechas especiales como graduaciones y eventos institucionales adquieren un significado especial, ya que en ellos se cristalizan momentos de reconocimiento explícito y simbólico al trabajo del docente; paralelamente, esta configuración expone los desafíos que enfrentan los docentes en cuanto a la inseguridad profesional y las tensiones con las dinámicas institucionales. El reconocimiento no siempre es uniforme ni constante, lo que puede generar sentimientos de insatisfacción o malestar, sin embargo, en contextos donde los docentes pueden experimentar inseguridad, el reconocimiento actúa como un factor reparador que fortalece su confianza y resiliencia, promoviendo una percepción positiva de su impacto en la comunidad educativa, por lo cual es fundamental para fortalecer la autoestima y la percepción de eficacia profesional como se evidencia a continuación.

Yo soy muy insegura, entonces cuando otra persona se da cuenta que si lo estoy haciendo bien, es como un refuerzo, puede ser también una necesidad de aprobación, yo no sé, pero, yo siento que es como un refuerzo, porque yo soy insegura, entonces cuando otra persona me dice -oye qué bien lo estás haciendo, muy bien- es como que yo digo a mí

misma -a veces me doy mucho palo- a veces como que no valoro el trabajo que yo hago porque pues igual yo le meto la ficha a eso, pero entonces ya cuando otras personas lo reconocen, es como que bacano. Digamos que yo llegué con mucha inseguridad y presenté el punto de los niños donde ellos cantan y para mí es como, pues lo que podemos hacer con lo que hay y sale bien, resulta que es como impactante, entonces uno dice bueno como que “si estoy haciendo un buen trabajo” ¿no? pero es porque otros lo están reconociendo, uno piensa que es lindo, es nuestro aporte pero ya, pero cuando empiezan, -no, que bonito, que tan lindo, profe, te felicito- entonces como, creo que si estoy haciendo un buen trabajo, es como una corroboración, entonces se siente bonito saber que uno está haciendo un buen trabajo. (DCR-E2,2024)

La experiencia evidencia un alto componente de inseguridad docente, esto revela un diálogo interno marcado por la autocrítica y la búsqueda de validación. Cuando otros reconocen su trabajo, se genera un contraste emocional que transforma la percepción de su labor: lo que antes parecía solo un aporte simple, ahora se percibe como algo valioso y significativo. Este reconocimiento no solo refuerza su confianza, sino que también le permite experimentar momentos de alegría y orgullo, resaltando el papel crucial del entorno en la construcción del bienestar del docente. El fondo de la experiencia radica en el contraste entre la autocrítica persistente y la validación externa. La docente encuentra en los halagos un soporte emocional que la ayuda a valorar su trabajo y reconocer su propio esfuerzo, algo que por sí sola le cuesta hacer.

La experiencia de ser visto y valorado a través de los ojos del otro transforma profundamente la práctica profesional del docente. Este reconocimiento positivo no solo mejora su autopercepción, sino que también fortalece su confianza y motiva su labor diaria. Al ser

reconocido por lo que realiza con éxito, el docente puede identificar y apreciar los aspectos valiosos de su trabajo que, quizás, pasan desapercibidos, como si se removiera un velo que ocultaba sus capacidades pedagógicas.

De igual forma, en esta configuración subjetiva convergen elementos importantes que se pueden ver más tácitamente en el aula y el ejercicio docente en directa relación con los y las estudiantes, lo cual da pie a resignificar el desarrollo emocional de los docentes frente a su ejercicio profesional.

Cuando ellos gestionaron su ira por medio de instrumentos que son las claves, o sea los palitos de madera. Y no van a hacer lo convencional, el vamos a trabajar, tenemos que hacer silencio, hay más salones, entonces es darles esa posibilidad de golpear los instrumentos de gritar y yo les decía -pueden gritar, no pasa nada, si hacemos ruido, no pasa nada-. Obviamente se recalca el cuidado, porque estaban todos al mismo tiempo en el auditorio. Pero verlos cuando terminamos esa sesión y se sintieron como tan libres, tan tranquilos, yo pensaba, esto les hace mucha falta, porque uno de adulto grita, se va y se retira, exterioriza la ira de alguna forma, pero a los niños uno (sic) los limitamos mucho. Entonces, digamos, encontrar una herramienta como esas que les permitiera expresar fue genial. (LMS-E2, 2024)

La autovalidación del quehacer docente en torno a las acciones exitosas y que aportan a la formación de los y las estudiantes, implica el reconocimiento constante de su rol; el evidenciar la transformación emocional en sus estudiantes de un estado de tensión emocional a un estado de libertad y tranquilidad, sitúa el reconocimiento de la eficacia de su herramienta, lo que genera en la docente satisfacción plena, validando su capacidad de impactar positivamente en la

experiencia educativa de sus estudiantes, siendo un aliciente el sentirse eficaz, valiosa y acertada en su práctica pedagógica.

Este, se puede interpretar como un reflejo que comprende la relación entre el docente y su mundo vivencial, donde el acto de educar se configura en un espacio ético y emocional, donde la trascendencia que se imparte en sus estudiantes va más allá del cuidado, y está en un pleno responder a la alteridad de los niños, entrelazando su bienestar al reconocimiento y el encuentro de sentido y validación en su quehacer, tornándose en una experiencia de bienestar compartido, donde este se redefine en el acto de otorgar y recibir.

El reconocimiento también, como ejercicio social se permea por la visión del otro, gratificando el existir del docente en su función social, como lo enuncia JDL-E1 (2024):

La coordinadora X, cada vez que pasaba o participaba o se quedaba mirándonos, de pronto iba pasando con alguien y decía mira -ellas son las que trabajan genial, ellas son las que hacen unas actividades espectaculares-, una vez nos dijo -por ustedes yo quisiera volver a ser una niña para poder jugar así.

En el acto del reconocimiento, las palabras de la coordinadora trascienden lo cotidiano, transformando la experiencia del trabajo docente en un momento de validación y orgullo. La frase "quisiera volver a ser una niña para poder jugar así" encapsula la admiración y el impacto emocional que las actividades docentes han generado, no solo en los estudiantes, sino también en quienes observan desde afuera. Este reconocimiento refuerza el bienestar de la docente, al conectar su labor diaria con una visión de trascendencia y significado compartido, esta experiencia se centra en el poder del reconocimiento genuino para fortalecer la percepción de valor en el trabajo docente, más allá de las tareas diarias, las palabras de la coordinadora refuerzan un sentido de propósito y orgullo, convirtiendo la labor educativa en algo trascendente.

Las narrativas de los docentes se encuentran cargadas de experiencias de reconocimiento provenientes de diferentes sujetos que enaltecen su labor, el poder admirarse desde las acciones “otras” permite reconocerse en el lugar y ejercicio correctos, en el encuentro misional del docente con su hacer de vida profesional, ello es vivenciado como bienestar y les permite contemplarse como seres útiles y valiosos, para quienes su trabajo no es solo un hacer, sino un facilitador para tejer comunidad desde el servicio. Es el reconocimiento entonces un acto del que se alimentan los docentes para asumir día a día el compromiso de enseñar, es un aliciente a su accionar y lugar en el mundo, es una forma de exaltar que su andamiaje es por el otro y para el otro.

### **Organizacional**

*Obviamente la compensación salarial es importante, pero no tan importante como otro tipo de cosas que generan bienestar al maestro (...) independientemente de la labor, usted está haciendo un trabajo para recibir una recompensa monetaria. Hay más garantías en el sector público y es de pronto el bienestar. (JDL- E1, 2024)*

Esta configuración subjetiva reivindica la importancia de las condiciones laborales dentro del ejercicio docente, el espacio, la carga horaria, las responsabilidades, la relación y la comunicación con los demás actores dentro del ambiente escolar implica reconocer cuál es su lugar dentro de la institución educativa y cómo este facilita su ejercicio y lo dignifica, lo organizacional implica asumir una postura crítica frente a lo que alberga la docencia más allá del aula.

Las mismas permiten entender las vivencias del bienestar de los docentes en relación con los aspectos estructurales, las dinámicas institucionales y operativas del entorno laboral, abarca

elementos que pueden generar malestar, como la falta de recursos o el manejo del tiempo, lo cual recalca la trascendencia que tiene el ambiente en el que se da la labor del docente.

A diferencia de las demás configuraciones subjetivas, lo organizacional no abarca los existenciales de Van Manen (2016) y las categorías emergentes de manera homogénea o uniforme; imperan aquí la temporalidad y la materialidad junto con el malestar y los pensamientos; sobresale además, la ausencia de experiencias enmarcadas dentro de la adaptación y las emociones agradables. Los docentes narran experiencias donde la falta de recursos institucionales, la carga laboral, las dinámicas de comunicación entre el personal docente y administrativo constituyen elementos clave en esta configuración, son aspectos que impactan en la satisfacción como en su malestar, puesto que la falta de reconocimiento institucional y las dinámicas organizativas pueden generar tensiones e inconformidad con las condiciones de trabajo. Estas tensiones resaltan la importancia de fomentar un clima laboral basado en la dignidad, el respeto y la comunicación efectiva, que permita a los docentes sentirse valorados y apoyados en su labor.

Las dinámicas propias de las instituciones educativas son vitales en la experiencia de bienestar, configuran significativamente la cotidianidad de los docentes. Estas pueden ser percibidas como positivas o negativas, dependiendo de la estabilidad, el control y la organización que dichas acciones aporten. En este sentido, un entorno institucional carente de estructura, donde los docentes deben adivinar las responsabilidades asociadas a su rol, provoca un desajuste entre las demandas organizativas y su propia planeación y organización individual, generando así un impacto negativo en su experiencia de bienestar.

Y lo que pasa, es que pasan cosas, hay que organizar una comparsa, listo, tenemos que hacerlo, listo, pongamos trabajo, listo, que los papás hagan esto, sí. Pero digamos, por

ejemplo, como que un poco lo que le pasa a Curubo (sede B pequeña de una IED) que a veces puede quedar excluido de ciertas actividades porque no lo tienen en cuenta. Entonces la comparsa era para salir del colegio hasta valles de Cafam, y tú sabes que para sacar a los niños del colegio hay que hacer circulares, eso iba a ser el viernes, el miércoles no había circulares todavía, ¡el miércoles! Y el miércoles nosotros estábamos en una obra de teatro con los niños tratando de organizarlos y al mismo tiempo tratando de atender una llamada del coordinador donde nos estaba tratando de convencer de que mejor Serranía (Sede B de una IED) no participara en la comparsa. Son esas cosas que uno dice ¿en serio?! y ya uno le dijo a los papás que vamos a tener comparsa, yo decía, -¿en serio está pasando esto? - Así, como tan improvisado todo, afortunadamente hubo como unanimidad de todas, cómo vamos a quedarnos por fuera, nooo, entonces la circular fue que los niños tienen que ir sí o sí con sus papás, si no, no pueden participar, y eso fue como mediar. Pero fue tenaz, de mi curso solamente fueron 9 niños, sí, porque fue muy poco tiempo y las mamás me decían, -es que avisaron muy tarde que teníamos que ir con ellos-, sólo por no gestionar esas cosas que se deben gestionar. Y es porque no tienen en cuenta Serranías también y porque allá en ese colegio es un desorden, entonces yo sabía que había una comparsa y que había actividades de arte. Tampoco tenía mucha claridad, pero sabía que había un montón de cosas por hacer” (DCR-E3, 2024).

Es evidente como las condiciones institucionales impactan negativamente la experiencia de bienestar del docente, la falta de planificación, comunicación efectiva y reconocimiento hacia las necesidades específicas de las distintas sedes escolares genera sentimientos de exclusión, frustración e improvisación, ello ubica al docente entre cumplir con los compromisos organizativos y atender las dinámicas propias de su labor pedagógica ocasionando tensión,

agotamiento emocional y profesional lo que compromete su sensación de bienestar, no obstante, se encuentran soluciones colectivas de forma contingente.

Es así que el ser docente dentro del mundo laboral, desgasta no por el ejercicio propio del rol, si no por las dinámicas que obstruyen y dificultan la posibilidad de realizar sus funciones de manera fluida, socavando su confianza en la institución y su sentido de pertenencia, despertando sentimientos de agotamiento, frustración, inconformidad y desazón. Sin embargo, la voluntad de los docentes en la participación, búsqueda de organización y estructura, aunque no es suficiente intenta mitigar aquello que la institución no ofrece.

Asimismo, existen aspectos dentro de las dinámicas relacionales y comunicativas entre pares docentes que fundamentan la experiencia al interior de las instituciones, estas dinámicas llegan a impactar de forma negativa la percepción del ambiente laboral y por ende en el desarrollo de la labor docente, como lo deja ver la docente LMS-E2 (2024) en su relato.

Bueno eso fue, de mañana hace quince días, nos reunieron al grupo de profes de preescolar y el primero y nos hicieron un llamado de atención, digamos que lo que a mí no me generó bienestar es que a veces tú tratas de hacer las cosas lo mejor posible y mantener una comunicación, obviamente entendiendo, que somos nueve profes y somos nueve cabezas distintas y pues cada quien tiene su mejor manera de trabajar algunas cosas, pero cuando llegué aquí hace siete años ya, me parecía tan bonito que todas trabajamos en equipo, tal vez de lo mismo que ha ido creciendo el grupo, pues ya van varias perspectivas, varias miradas y, pues así, aunque se establece una comunicación y como que tratamos de ponernos de acuerdo, pues hay algunas profes que deciden hacerlo de otra manera, entonces si hubo como un llamado de atención ahí, pero lo que más me frustra, por ejemplo, yo soy muy gestual, entonces a veces puede que yo esté pensando en

qué voy a hacer mañana con los niños, pero mi cara es seria o hago mala cara pero no es porque yo quiera hacer mala cara, a veces digo más con los ojos y con las miradas, con los cachetes que con las mismas palabras, y en específico, lo que me dejó así con este... fue un señalamiento, o sea, fue como -usted usted, usted- o sea literal, apuntando así con el dedo -usted está haciendo una cara cuando se toca el tema- y tal vez se planteó como que había envidia o un resentimiento hacia alguna profe, pero pues de mi parte no lo hay, es más la forma como esa profe se relaciona con los demás o a veces... cómo se diría coloquialmente estar cerca al poder hace que los demás se crezcan y tengan como un sentido de superioridad donde... donde no lo hay, entonces, como sentir que estaban todo tiempo diciendo es que ustedes, - no me están ayudando-, -es que ustedes si ven que alguien me ayuda tienen más bien que seguir apoyándose y no montarle como la envidia y no ponerle el palito a la rueda cuando no es así-. Otra cosa, por ejemplo, mi compañera no tiene como mucho tiempo de salir porque ella empieza su jornada a las siete y entonces yo voy le dejo el tinto y me devuelvo, pero no que yo dejara los niños, que de siete a ocho yo me la pasaba allí metida que dejaba los niños solos, que mejor dicho, yo tengo un niño que llega a las siete de la mañana y él siempre va conmigo para donde yo voy, porque a mí no me gusta que se queden solos y pues tampoco es como lo más ético que uno debe hacer, pero no... que pasaban cosas que yo ni me enteraba, que no sé qué más, entonces fue bastante pesado y sentir esos señalamientos sentir que lo están juzgando cuando uno trata de hacer las cosas, que yo dure lunes, martes, miércoles que llegaba saludaba y me quedaban en el salón, no salía a nada... ya lo que tocara con los niños porque ellos no tienen la culpa, pero sí se sentía, así como pesado el ambiente... pues nada toca seguir, son momentos que uno tiene y que a veces uno quiere como

meterse en una burbuja y que ya nada lo toque que nadie le hable, nadie le diga nada, entonces fue como el mal momento dentro de estos veinte días así como esa indisposición.

La experiencia de un llamado de atención en un contexto de tensiones laborales revela el peso emocional de los juicios y señalamientos en el entorno educativo, la docente percibe un cambio en las dinámicas de trabajo en equipo, donde la falta de cohesión y las diferencias individuales generan conflictos y sentimientos de incomodidad. El impacto emocional del juicio percibido en el ambiente laboral y las acusaciones directas exacerban el malestar, afectando su motivación y ánimo, el cual enfrenta a través de una resiliencia centrada en el compromiso con los estudiantes, ello emerge ayudándole a sobrellevar la situación y mantener el foco en su labor pedagógica. Se hace evidente cómo las relaciones laborales pueden influir significativamente de manera positiva o negativa en el bienestar del docente, las tensiones interpersonales resaltan la necesidad de ambientes de trabajo colaborativos y empáticos donde se dé la comunicación efectiva y el apoyo mutuo.

Sobre esta misma línea de análisis, se pueden hallar elementos que se entrecruzan con las relaciones institucionales y sus dinámicas como los factores salariales, la dignidad y políticas de desarrollo institucional.

Mira que yo no lo desarrollé así en el diario, nombraba que había una buena vida, digna, dignidad, pero yo no me puse a hablar de las cuestiones sociales, pero sí, claro, tienen que estar, era lo que terminaba creyendo y decía no, pues que no hay una política realmente seria entorno a eso, pero bueno, lo que yo diría es que se empieza a crear dignidad, por lo menos laboral, cuando hay un buen sueldo. El sueldo del colegio no es tan bueno, pero si se compara con otros privados, por lo menos del departamento, está bien, el pago a

tiempo, eso da una base porque, digamos que ahorita para mantenerse, sostenerse, sin un sueldo que llegue a tiempo es difícil, para crear bienestar, yo siento que una base es el sueldo, el otro que creo, es ese trato entre pares por lo menos que también se traduce en la dignidad y el cambio de las estructuras, porque es un cambio de visión de cómo te relacionas, existe la jerarquía o podemos apoyarnos entre compañeros, puedo sentarme ahí, lo hablaba un poco en el diario y es sentarme a hablar con la rectora y decirle me molesta esto, me incomoda lo otro y que esa persona lo escuche, ahí hay un cambio, pues de paradigma por decirlo así, que termina siendo necesario, eso es lo que más se mostraría dentro del colegio. (JSP-E3, 2024)

Las consideraciones del docente en torno a sus experiencias muestran cómo el bienestar y la dignidad laboral son conceptos que emergen en la intersección entre lo material y lo relacional. La puntualidad en el pago del salario y la posibilidad de construir relaciones colaborativas con los compañeros y las directivas aparecen como elementos clave que contribuyen a un sentido de estabilidad y respeto en el trabajo. Sin embargo, el docente también resalta la necesidad de un cambio más profundo y estructural, criticando la falta de políticas que aborden el bienestar de manera integral y sostenida. Esta experiencia sugiere que, si bien ciertos avances son valorados, aún queda mucho por hacer para que el bienestar docente deje de depender de esfuerzos individuales y se convierta en un derecho garantizado por la institución. La esencia de esta experiencia radica en la percepción de que el bienestar docente no solo depende de factores estructurales, como el sueldo, sino también de la calidad de las relaciones interpersonales y las dinámicas de comunicación dentro de la institución.

Del mismo modo, el horario y la carga laboral pueden generar sentimientos de inconformidad, por lo que el equilibrio entre las demandas organizacionales y las necesidades

personales es esencial para el bienestar docente. Las instituciones educativas tienen el desafío de crear ambientes dignos y sostenibles que permitan a los docentes desempeñarse con eficiencia y sin sobrecarga emocional o física. Dentro de las narrativas se encontraron igualmente, aspectos como la remuneración justa, la desconexión laboral dada especialmente a través de las vacaciones y el tiempo libre como esencial para el equilibrio entre la vida profesional y personal; lo que favorecen el sentido de satisfacción y estabilidad.

### **Adaptación**

*Sobre todo que todas las herramientas que tú aprendas las utilizas para tu bienestar e incluso el bienestar de los que te rodean ¿sí? entonces para mí la inteligencia es eso, no solamente adquirir herramientas y hacer porque sí, sino que eso tiene un sentido.*

(DCR-E1, 2024)

Esta configuración subjetiva surge del entramado de habilidades y características particulares que constituyen al docente en aras de cumplir su labor, tales singularidades se dan en espacios, momentos y dinámicas donde concurren estudiantes, colegas y demás actores del ámbito escolar. La adaptación logra develar de manera excepcional aspectos intrínsecos de lo que constituye el ser de cada docente.

Aquí se evidencia la capacidad de los docentes para ajustarse a las demandas, cambios y desafíos inherentes a su rol profesional. En un contexto caracterizado por constantes cambios como la pandemia, la transición post-pandemia, la rutina y el manejo del tiempo, es impetuoso que el docente haga ajustes que le faciliten encontrar tranquilidad ejerciendo su rol, por ende, adquirir destrezas como la resiliencia, la resolución de conflictos y la gestión del tiempo le favorecen para mantener su bienestar.

Dentro de la configuración subjetiva denominada “adaptación”, confluyen los existenciales de Van Manen (2016) siendo relevantes la relacionalidad y la temporalidad, igualmente se encuentran las categorías emergentes, donde la adaptación es la más preponderante junto con malestar y pensamientos; este amalgamado es observable en la actitud resolutiva que opera en los docentes al enfrentarse a una situación imprevista o conflictiva. Ante situaciones inesperadas el componente volitivo es trascendental, puesto que les permite planificar actividades y gestionar su conocimiento de manera flexible adaptándolo para lo que es requerido; esta habilidad favorece su bienestar al promover una sensación de control y eficacia en su labor. Igualmente, ante problemáticas donde están involucrados otros, la comunicación abierta, la resiliencia, gestionar conflictos y trabajar en equipo son clave para acoplarse al entorno educativo y afrontar los retos del día a día.

La adaptación también implica reconocer las sensaciones corporales y emocionales que emergen en momentos de estrés o cambio, encontrar tranquilidad y manejar la incomodidad, son habilidades esenciales para transformar las dificultades en oportunidades de crecimiento profesional y personal, fortaleciendo así el bienestar docente, como lo expone la docente DCR-D (2024):

Aquí una anecdótica:

El martes al final de la jornada, ¡no sé cómo diantres! un puesto, <sup>(silla)</sup> una mesa y una chaqueta de torroovejero terminaron untadas de popó, ¡popó humano!, apenas me di cuenta fue como ¡ay no! ¡no, no, no! en mi mente, pero lo cierto es que rápidamente le puse mucho humor a la situación y puse a mis estudiantes a conjeturar sobre "el mis-

terio del popó en el salón" mientras que yo rápidamente limpie el desastre y sé que normalmente habría hecho muchas arcadas durante esta limpieza pero esta vez no, yo solo estaba siendo diligente, solucionando un problema, al tiempo que tomaba la situación con mucho humor.

Una buena forma de ~~mantener~~ bienestar es el poder tomar con humor cuando nos llega "mierda" a la vida, saber que es algo temporal y que podemos ser lo suficientemente ~~el~~ diligentes para limpiar el desastre.

Esta experiencia permite ver la adaptación como un aspecto esencial del ser docente ya que no solo se enfrenta a lo inesperado, sino que también resignifica la forma en que estos eventos afectan su experiencia, el mantener una actitud resolutiva posibilita el transformar una situación desagradable en un momento de humor y aprendizaje compartido, ilustra cómo el docente da manejo a las circunstancias, manteniendo el control, encontrando sentido en lo cotidiano, redefiniendo lo dificultoso e incómodo y mostrándolo como temporal y manejable. Esta tarea no se da individualmente, al estar inmersa en una comunidad educativa se vuelven

experiencias compartidas: “ella (docente par) es como muy cositera, tiene paños húmedos de bebé y paños húmedos desinfectantes, entonces ella ahí mismo corrió y me pasó eso y yo fui la que limpió” (DCR-E2, 2024), este apoyo práctico y oportuno refuerza el sentido de comunidad, mostrando cómo la adaptación no solo implica la habilidad individual de afrontar desafíos, sino también la capacidad de recurrir al apoyo y diligencia del otro, el encuentro entre habilidades y posibilidades y la comunicación que procede a una ejecución práctica y mancomunada matiza no solo una manera de conservar el bienestar, sino la capacidad para generar dinámicas positivas en el entorno educativo.

El humor y la diligencia, más allá de ser respuestas prácticas, se convierten en figuras que permiten afianzar su rol como agente transformador, donde la adaptación es una forma de ser que fomenta su bienestar. Así mismo, se exalta que el bienestar no depende únicamente de esquivar las dificultades y las condiciones externas, sino de la habilidad para enfrentarlas con humor, diligencia y apoyo mutuo desde lo interoceptivo.

En esta configuración subjetiva converge elementos que se pueden considerar usuales y regulares en las dinámicas pedagógicas de las instituciones educativas dentro del aula; sin embargo, estas tienen impactos diferenciales en los docentes, las cuales pueden llegar a contrastar entre sí, donde se llega a experimentar frustraciones, e incluso fortalecimiento de sus vínculos relacionales.

Yo tuve transición 2018 y 2019, en el 2020 me bajaron a Pre jardín, por eso fue un poco crucial para mí y ahí tuve un reto muy grande, yo venía de estar dos años con niños de cinco años que eran totalmente autónomos, obviamente requerían ayuda, pero son grandes, al bajar con niños de tres añitos fue frustrante porque al inicio, las primeras dos semanas yo decía -es que colorean- y no escriben- una amiga me dijo, - para, para porque

ellos no tienen cinco años, tienen tres-. Y a veces uno comete perfectamente esos errores, porque yo iba acostumbrada a un ritmo de trabajo y fue como ¡uy!, sí, ellos hasta ahora están aprendiendo.... y pues llegó la pandemia en el 2020 tuve pre jardín, 2021 tuve jardín y con esos mismos niños en el 2022 pase a transición y los gradué, entonces son los que ahorita están en segundo y son mis bebés porque yo los tuve desde bebés y el 2023 hice jardín y ahorita estoy con jardín. (LMS-E3, 2024)

La experiencia vivida por la docente revela el desafío y la adaptación, la transición de trabajar con niños más autónomos a niños más pequeños evidenció la necesidad de ajustar ritmos y expectativas, lo cual, aunque frustrante al principio, permitió a la docente conectar más profundamente con las etapas de desarrollo de sus estudiantes. Este proceso la llevó a comprender mejor sus capacidades y necesidades, transformando su práctica pedagógica. La continuidad con un grupo a lo largo de tres años fortaleció los lazos emocionales y destacó la relevancia de un acompañamiento integral y afectivo en el crecimiento de los niños, esto a pesar del impacto de la pandemia, que añadió un nivel adicional de complejidad, la docente valora la experiencia como una etapa crucial en su desarrollo personal y profesional. La particularidad de la experiencia radica en el proceso de adaptación y aprendizaje de la docente al enfrentarse a las diferencias en el desarrollo de los niños, y en cómo estas circunstancias fortalecen los lazos afectivos con sus estudiantes.

Es así que, dentro de las experiencias de los docentes surgen elementos destacables de los procesos adaptativos, como el humor, la afectividad, el impacto del otro en el yo y el agenciamiento, siendo estos determinantes en el bienestar. Las vivencias resilientes y transformadoras le dan sentido y dirección al quehacer pedagógico de los docentes, son una

puerta que afianza la confianza en sí mismos y en el otro. En la adaptación florecen recursos y prácticas que asombran al mismo docente y enaltecen su ser colmándolo de bienestar.

### **Pensamientos**

*“Llevar el bienestar al plano escrito lo hace a uno cómo pensar más, o sea, como reflexionar a fondo de lo que uno está haciendo y la forma en la que lo vive”* (LMS-E2, 2024)

En la configuración subjetiva designada como pensamientos, los docentes contraponen las experiencias vividas en su actividad laboral con las cavilaciones frente a cómo estas constituyen su bienestar, tales inferencias facilitan la construcción de nociones aproximadas a lo que es el bienestar, esto se entrelaza con lo dicho por González y Patiño (2017) “la subjetividad emerge cuando la emoción pasa a ser sensible a los registros simbólicos, permitiendo al hombre una producción sobre el mundo en que vive, y no simplemente la adaptación a él” (p.123).

Los pensamientos se enfocan en los procesos reflexivos y emocionales que los docentes desarrollan en relación a la forma de experimentar el bienestar, siendo un espacio de autoconciencia y reflexión crítica que busca reconocer la manera particular en que lo vivencian. Dichas reflexiones oscilan entre experiencias de bienestar pleno, bienestar parcial e incluso malestar, dependiendo de las circunstancias y desafíos cotidianos, aquí la autoobservación es una herramienta clave para evaluar y validar las propias experiencias de bienestar.

En esta configuración subjetiva, destaca las categorías emergentes emocionalidad y pensamientos, siendo menos notorios los existenciales de Van Manen (2016). Se encuentran de forma reiterada en las narraciones de los docentes, pensamientos sobre su estado integral, que buscan un equilibrio entre sus dimensiones personales y profesionales, despertando así emociones asociadas al bienestar y el malestar. Esta configuración revela la subjetividad y complejidad de las vivencias de bienestar destacando la importancia de la autovaloración, el

análisis crítico y la conciencia sobre él mismo, donde los docentes se ven enfrentados a un constante proceso de introspección, analizando cómo las condiciones laborales, las relaciones interpersonales y los retos educativos inciden en sí mismos. Estas reflexiones les permiten adoptar medidas para mejorar su calidad de vida profesional y su sentir de bienestar.

Estas, surgen posteriores al relatar sus vivencias de bienestar, les permiten a los docentes tomar actitudes reflexivas de sus nociones frente a este concepto amplio y ambiguo, es con ello que, a lo largo de evocar sus experiencias se pueden encontrar resignificaciones dadas in situ, es un encontrarse de nuevo en la narrativa sorprendidos por los descubrimientos propios de su vivir enmarcados en sentidos subjetivos complementarios. Aquí la docente JDL-E1 (2024) deja entrever su reconfiguración.

Entonces ese tipo de expresiones hacen que uno diga sí estoy haciendo las cosas muy bien y producen un bienestar bonito, porque puede estar el bienestar económico, puede estar de pronto el bienestar de le vamos a dar un día de descanso, pero, ese tipo de reconocimientos marcan un poquito más la diferencia, porque como que de una u otra manera impulsa a seguir haciendo eso que uno hace, que a veces uno normaliza y cree que es del común, del diario vivir, pero, cuando llegan ese tipo de palabras de oiga, “usted es una excelente maestra”, “me gustan sus experiencias”, “usted ha hecho cosas que otras personas no han hecho”, eso marca como esa pauta para decir que lo estoy haciendo bien, lo quiero seguir haciendo bien.

Primeramente, se encuentra una visión primordial y enfática hacia el reconocimiento del docente, donde no solo genera un bienestar profundo, sino que reafirma su ser en el ámbito profesional. Aunque no evade, si resta importancia a otros aspectos como remuneración y

beneficios laborales, sin embargo, en el transcurrir de su narrativa encuentra una disyuntiva que le lleva a reconsiderar esta postura, a ubicarse en una noción complementaria.

La estabilidad laboral produce bastante bienestar, yo creo que el bienestar debe ser algo muy completo ¿no? para mí era eso, para mí era el reconocimiento, pero sí, lo pueden reconocer mucho a uno y muy bonita su labor y todo, pero si lo explotan o si no le pagan lo que deberían. Pues empiezan a haber, quiebres en ese bienestar de alguna manera, porque empieza a afectar la calidad de vida del individuo y hasta de su familia. (JDL-E1, 2024)

Aquí, la perspectiva de la docente cambia con el transcurrir de sus relatos, donde, aunque el reconocimiento es significativo, este pierde su impacto positivo si las condiciones laborales implican explotación o una remuneración inadecuada, es entonces que entran en tensión, cuando el reconocimiento simbólico no se acompaña de una estabilidad económica y laboral genera fracturas en la experiencia de bienestar. La interacción entre el reconocimiento y las condiciones laborales refleja la necesidad de un equilibrio que abarque tanto aspectos emocionales como materiales para sostener el bienestar.

Esta transformación del pensamiento refuerza la comprensión de que el bienestar de los docentes no es estático ni unidimensional, sino una construcción dinámica. Al compartir sus vivencias, se resignifican sus prioridades, reconociendo la importancia de un equilibrio que permite sostener tanto su ser individual como su relación con el entorno.

Así mismo, se encuentran elementos reflexivos que se pueden contraponer unos con otros pero que a su vez llegan a consensos y conceptualización personales y subjetivas permitiéndole entender a posteriori sus experiencias previamente vividas.

Yo creo que esto es un 50/50 porque hay días buenos, hay días no tan buenos, hay días en que es más fácil superar los retos, otras en las que uno siente que le faltó dar un poquito más, pero pues hay diferentes factores que interfieren: los niños, el tiempo, el clima, porque hay situaciones en las que se siente como esa tensión y uno los lleva al parque, ellos se distensionan, corren, liberan energía y uno también siente como un respiro. Hay situaciones como el festival de danzas, eventos que requieren de mucha preparación, que en algunos puntos van a generar tensión, pero ver reflejado el resultado, genera la sensación de bienestar por encima. Entonces yo creo que puede ser 50/50, sin embargo, pues el bienestar prevalece en este tiempo de experiencia que tengo. (LMS-E1, 2024)

La reflexión de la docente se construye en un delicado equilibrio entre los retos cotidianos y la satisfacción que emerge de los logros alcanzados. Aunque factores como el clima, las actividades de los estudiantes y la preparación de eventos pueden generar momentos de tensión, el bienestar pudiese prevalecer al percibir el impacto positivo del trabajo realizado. Esta cavilación de la docente evidencia una postura resiliente y consciente, al aceptar que el bienestar es un fenómeno dinámico que depende tanto de los factores externos como de su respuesta personal ante ellos.

Esta configuración está revestida no sólo de reflexiones sino también de nociones ajenas a los docentes, rescatando apartes de libros, escritos, relatos o experiencia de otros que les apoyan sus consideraciones, viendo a través del otro y reconstruyendo sus propias nociones de bienestar.

Mira que ese libro es muy chévere porque... yo creo que lo explicaba la entrevista pasada, entonces el libro se basa en un planteamiento que hace Leibniz, si no estoy mal, que es; -vivimos en el mejor de los mundos posibles-, entonces, pues claro, a él le pasa de

todo, todo el tiempo está el problemas, se le mueren personas, es todo lo contrario, pero hay una frase con la que se empieza a cerrar el libro, que es -hay que cultivar nuestro jardín- y él lo menciona como bueno, pese a como muchas circunstancias, que pueden ser, si este es el mejor de los colegios posibles pese a que sucedan un montón de cosas, pues uno también tiene que trabajar en uno mismo para poder sentir esas cosas que son buenas, porque si no, probablemente solo va a sentir cosas negativas, entonces eso de cultivarnos nuestro jardín se me parece mucho, pues a lo que menciona Epicuro y es también como el jardín es el espacio que él creó... el curso de décimo B, yo le llamo el jardín por lo mismo, por esa línea de Epicuro, entonces hay que cultivar nuestro jardín, es la idea de estar trabajando constantemente en cómo florecer eso que uno cree, entonces podría ser, pues si yo quiero un espacio seguro en el colegio, no me lo va a brindar tal persona, no me lo va brindar otro, sino que hay que trabajar en eso, entonces esa es como más o menos la reflexión. Entonces, el bienestar no puede depender de si está bien, si esta cierta persona o no, uno tiene que trabajar por eso. (JSP-E3)

La reflexión del docente sobre la construcción del bienestar revela un proceso de resignificación en el que las adversidades del entorno no son negadas, sino integradas en una visión proactiva. Inspirado por la filosofía, encuentra en la idea de "cultivar nuestro jardín" una metáfora poderosa que guía tanto su práctica pedagógica como su desarrollo personal. Este planteamiento enfatiza la necesidad de trabajar constantemente en el florecimiento interno y externo, creando espacios simbólicos donde puedan crecer la seguridad, el cuidado y la conexión con los demás. Así, el docente no solo asume la responsabilidad de su propio bienestar, sino que extiende esta visión al ámbito educativo, contribuyendo a la construcción de un entorno más

significativo para él y sus estudiantes. Lo que le permite resignificar su experiencia y concentrarse en la autogestión del bienestar como una práctica personal.

Es así que, los docentes son capaces de reconfigurar su experiencia, transformando el bienestar en una práctica subjetiva, donde dejan entrever que este no es un estado inamovible, sino un proceso activo que se ve transformado ante el ejercicio de recuerdo y reflexión.

Estos hallazgos revelan que el bienestar del docente no es un estado fijo ni una condición estática, sino una experiencia dinámica y multifacética que surge de la interacción entre factores emocionales, relacionales, materiales y reflexivos. A través de la configuración subjetiva como el “encuentro con el otro”, el ejercicio con pasión, el reconocimiento, la adaptación, lo organizacional y los pensamientos, se evidencian los hilos que entretajan la vivencia del bienestar de los docentes en su entorno laboral. Las relaciones humanas y el reconocimiento mutuo se configuran como pilares esenciales para fomentar un ambiente que permita a los docentes sentirse valorados, seguros y motivados. Asimismo, se destaca la importancia de los pequeños gestos cotidianos, los espacios de cuidado compartido y el sentido de trascendencia que emerge del ejercicio pedagógico. En última instancia, en el bienestar del docente se refleja la importancia de las políticas institucionales, las condiciones laborales y se enraíza en la creación colectiva de un entorno donde el reconocimiento, el respeto y la empatía se convierten en motores que impulsan su vocación y compromiso con su rol social.

Por último, como hallazgo relevante dentro de la presente investigación, se encuentra la forma de enunciarse a sí mismos que tienen los docentes, es entonces que, de forma general hablan de funciones “docentes”, sin embargo, dentro de las narrativas de manera reiterativa en el encuentro con sus experiencias se reconocen como “profe”, dado que en su cotidianidad se relacionan con este término como parte de su esencia, vocación y quehacer.

## Discusión

Para dar guía a esta discusión se comparte el trayecto que fue develando paso a paso las vivencias de los docentes, donde se encontraron esas cercanías y distancias de lo ya conocido, hallando elementos subyacentes, regularidades y categorías propias que permitieron comprender y dar vida a cada experiencia en torno al encuentro y materialización de las configuraciones subjetivas de los docentes de su bienestar.

El análisis de las configuraciones subjetivas del bienestar de los docentes permitió comprender que estas se construyen a partir de una interacción compleja entre factores emocionales, simbólicos y relacionales. Estas configuraciones no son estáticas, sino que responden a una dinámica constante de adaptación, transformación y resignificación, en sintonía con lo planteado por González Rey (2016), quien reconoce que la construcción subjetiva emerge en el entrelazamiento de las experiencias individuales, los contextos históricos y sociales, esto se ve reflejado en las configuraciones de bienestar encontradas en esta investigación.

En este punto es necesario traer a colación a Díaz y González (2005) quienes conceptualizan la configuración subjetiva como “una organización de sentidos subjetivos que definen los procesos simbólicos y las emociones que se integran de forma inseparable en relación a las experiencias del sujeto dentro de los espacios simbólicos de la cultura” (p. 375). A partir de esto se ubica la emocionalidad como elemento subyacente que interviene en las configuraciones subjetivas de los docentes en torno a su bienestar, siendo esta encontrada como necesaria para comprender las narrativas en torno a las experiencias de bienestar puesto que median las mismas, como lo enuncia González-Rey (2011) “todo movimiento humano en su doble condición social e individual se caracteriza por la emocionalidad presente en la acción: no hay acción transformadora sin emoción” (p. 347). Tal afirmación, revela la importancia de las emociones en

la existencia misma, puesto que impactan en cómo el individuo se posiciona en el mundo, en este caso, la emocionalidad es un eje transversal en el accionar pedagógico y quehacer del docente. Así, si bien dentro de cada una de las configuraciones subjetivas existen emociones que podrían denominarse antagónicas sería equívoco afirmar que hay una división incisiva entre ellas, al contrario, las configuraciones subjetivas recobran sentido en la conjugación que puede darse entre estas.

Para configurar lo que podría denominarse y experimentarse como bienestar, la emocionalidad es imprescindible dado que este, como lo afirma López et al. (2023) se encuentra enlazado principalmente a puntuaciones mayores en dimensiones positivas como felicidad, optimismo, atención, claridad, regulación, autoestima y afectos positivo; tales estados emocionales fueron mencionados a lo largo de los relatos de los docentes revelando el peso implícito de los sentires en cómo se vive el bienestar, en concordancia a esto, la emocionalidad se despliega a lo largo de las configuraciones subjetivas por lo que resulta ser un elemento inevitable que emerge ante cualquier acción humana y de la que no está exenta la actividad laboral, es así que, las configuraciones subjetivas pueden afectar el bienestar en una dimensión emocional y la capacidad para desempeñar el trabajo de manera efectiva. Por ejemplo, si un docente tiene una configuración subjetiva negativa sobre su capacidad para enseñar o sobre su relación con los estudiantes, esto puede afectar su autoestima y su motivación para enseñar (González, Mitjans, Bezerra, 2016).

La experiencia emocional no se da de la misma manera en todos los docentes, muestra particularidades de cada uno de ellos y les posibilita reconocer sus vivencias en torno al bienestar, sin embargo, existe un consenso alrededor de la felicidad como eje que moviliza el bienestar, puesto que vivenciarla facilita emular acciones nuevas o similares que la susciten

nuevamente, tal hallazgo concuerda con el de Guerrero-Ramos et al. (2017) quien dentro de su investigación expone la variable felicidad como un signo del bienestar en clave de la satisfacción plena de las necesidades humanas, lo cual se hila al bienestar eudaimónico, aunque para Aristóteles (1985/1998) la eudaimonía no es equiparable a la felicidad, si es el bien al que todos aspiran y se relaciona con la paz y la serenidad interior. Nussbaum (2008) por su parte, retoma este término y lo relaciona con las emociones, anotando que las emociones parecen ser eudaimonistas, significando ello que permiten el florecimiento de quien las posee y posibilita una vida humana plena, es así que vivenciar emociones que puedan enunciarse como eudaimonistas dentro del entorno laboral no sólo tendrá repercusiones positivas dentro de tal entorno sino en la vida misma, de allí que la consecución de bienestar sea un bienpreciado y que se busca de manera permanente.

Ávila (2019) destaca que los docentes con mayor competencia emocional disfrutan de un mayor bienestar subjetivo y ello se hace visible en su perfil docente y estilo educativo, lo que a su vez, influye en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en los actores involucrados en el mismo, esto refleja que la vivencia de emociones que se consideren agradables para los docentes repercute en vivenciar el bienestar dentro de su quehacer con mayor regularidad.

La emocionalidad no se da solamente desde una dimensión positiva, también está dada desde emociones y sensaciones contrapuestas como el malestar, el cual influye en las configuraciones subjetivas del bienestar, funcionando incluso como un efecto complementario. A través de las experiencias de malestar, los docentes reconocen y resignifican sus vivencias de bienestar, integrando este contraste como parte inherente de su experiencia subjetiva. En este sentido, el malestar se revela como un componente permeable y transversal en las

configuraciones subjetivas relacionadas con el bienestar, manifestándose particularmente en aquellos momentos en los que los docentes se sienten alejados de sus experiencias positivas.

No obstante, el malestar ha sido tradicionalmente abordado desde una visión dicotómica de la vida, desde esta óptica, el bienestar suele entenderse como la ausencia de malestar (Villasana et al., 2018), destacando una lectura sintomatológica y crítica social del fenómeno (Núñez et al., 2023). Este enfoque crítico ha prevalecido principalmente en los análisis académicos centrados en los problemas sociales de la sociedad moderna. Sin embargo, este distanciamiento conceptual no refleja plenamente la perspectiva adoptada en la presente investigación, que identifica al malestar como un elemento transversal e ineludible de la experiencia humana, profundamente conectado con la vivencia de bienestar.

Sumado a este elemento subyacente, para dar forma a las configuraciones subjetivas de bienestar de los docentes, se develan las regularidades encontradas reconociendo como eje la relación con el otro (relaciones interpersonales) y el entorno, este factor como regularidad da origen a la configuración subjetiva de encuentro con el otro, sin dejar de estar inmersa de manera explícita en las otras configuraciones subjetivas, por ende, esta regularidad es un elemento clave que articula sus experiencias, revelando patrones significativos de cómo los docentes vivencian el bienestar en diferentes contextos y circunstancias.

Se evidenció que dentro de las experiencias de bienestar la predominancia estaba enmarcada en las relaciones interpersonales, destacando la importancia del vínculo humano como eje central de las configuraciones subjetivas. En este sentido, Flórez y Bravo (2022) subrayan el carácter subjetivo definido por ser una producción de individuos y grupos dentro de las tramas relacionales y los procesos simbólicos múltiples que sustentan toda experiencia humana, enfatizando así la naturaleza profundamente relacional del bienestar para los docentes,

siendo estas relaciones enunciadas en anteriores investigaciones, con relevancia y apartes más puntuales ante la interacción con el otro, lo cual genera algunos puntos de coincidencia: como en Cardoso y Guijarro (2017) quienes identifican, dentro de sus elementos generadores de bienestar dos con relevancia, tales como el clima positivo de aprendizaje dentro del aula y el trabajo de manera conjunta, aspectos que también resuenan en los hallazgos de esta investigación.

Por ende, se coincide en el encuentro de las narrativas, con los antecedentes, donde se encuentra que los espacios donde se fomenta la confianza, el respeto y la colaboración son más propensos a generar configuraciones subjetivas positivas, mientras que ambientes marcados por la competencia, la indiferencia o la falta de reconocimiento tienden a debilitar estas configuraciones (Segovia et al., 2020; Sánchez et al., 2022). Es entonces evidente que los factores relacionales desempeñan un papel fundamental en la configuración del bienestar. Las relaciones con los estudiantes, colegas y directivos son un eje central en la percepción de satisfacción laboral y emocional (Nussbaum, 2008; Guerrero-Ramos et al., 2017), destacando que las configuraciones subjetivas del docente ocurren en un "territorio existencial" compuesto por una diversidad de vínculos, relaciones y acciones (Limachi y da Rosa Zucolotto, 2020). Es entonces visible como los docentes han construido a lo largo de su experiencia de vida profesional el bienestar a partir de las relaciones interpersonales como un papel central, ya que define su rol social, el sentido de pertenencia, y la posibilidad de encontrar espacios seguros donde su singularidad sea valorada, trascendiendo el ámbito funcional y convirtiendo este en un lugar de creación de amistades y vínculos afectivos.

El bienestar como un estado construido a partir de experiencias interpersonales y percepciones individuales en relación con el yo, reafirman la centralidad de las relaciones humanas en la configuración de este fenómeno (Sánchez et al., 2022), esto también se vislumbra

en el encuentro conceptual, entre el bienestar humano (Boltvinik 2017, como se citó en Hoyos et al, 2020) y bienestar individual (Seligman, 2011, como se citó en García et al, 2019) que incluyen aspectos relacionales y dan relevancia a las interacciones sociales, ello en correspondencia con los resultados de esta investigación, siendo fundamental dentro del sentir y experimentar en las vivencias de los docentes. En ese sentido el entenderse como un ser social y relacional da pie a concebirse como parte responsable del tejido social, asumiendo una misión que requiere validación, donde el hallarse como ser observado y evaluado constantemente lo ubica en un devenir de su labor mediante la constante retroalimentación, entendiendo esto como el reconocimiento brindado por el entorno, siendo un factor relevante de la experiencia de bienestar de los docentes.

Pues bien, las relaciones encontradas como significantes dentro de su rol y cotidianidad, brindan sentido y orientación a su quehacer, el reconocimiento de sus acciones como elemento generador de bienestar (Cardoso y Guijarro 2017) resulta fundamental, ya que refuerza su comprensión sobre la importancia de su función social y del impacto que tienen en la vida de los demás. Los autores sugieren que el bienestar docente está influenciado por la percepción social del rol docente, el reconocimiento comunitario, la valoración que reciben de su entorno y las experiencias interpersonales (Fromm, 1978; Villasana et al., 2018; Sánchez et al., 2022; Amartya Sen y Nussbaum, 2008). Esto en coherencia con los resultados de esta investigación manifiesta que el entenderse como agentes de influencia y ser conscientes de su labor como acción transformadora de vida de otros los mantiene en una constante reflexión sobre la calidad de su desempeño y motor de experiencias que fomentan su vivencia de bienestar.

En su rol social el entender que hay una acción de valoración de su labor desde la perspectiva de otros, su propia autovalidación y la evidencia de los resultados positivos de su

ejercicio, deja ver la expresión de su autoconocimiento y percepciones individuales que permean estados de bienestar y satisfacción (López et al., 2023; Sánchez et al., 2022; Diener y otros, 1999), este proceso de validación aporta tranquilidad frente a la responsabilidad que asumen los docentes, permitiéndoles confirmar que están en el lugar correcto y que su impacto es positivo y transformador dentro de la comunidad.

Si embargo, es necesario que esa relación y afirmación del exterior esté mediada por criterios propios que le permitan tener referentes positivos de sí mismo (Ingarianti et. al., 2022), manteniendo una relación y afirmación del otro sin opacar su autonomía reflexiva, siendo necesario desarrollar criterios propios para filtrar esas influencias y construir una autoestima y autoimagen más sólida y positiva.

En contraposición, la falta de reafirmación externa y la sobrecarga de trabajo, producto de las políticas, son percibidas como barreras significativas para el desarrollo de un bienestar auténtico (Núñez et al., 2023; García y Soler, 2021), al sentir que sus esfuerzos no son valorados, se afecta de forma directa su motivación y bienestar.

En ese sentido, que las relaciones con el otro y el entorno dadas desde lo tangible e intangible, abarcan dinámicas más complejas relacionadas con el clima organizacional, la relación del docente en torno a las políticas institucionales y las interacciones dentro de los espacios educativos, visto desde lo macro, como las directrices y políticas educativas, así como los derechos laborales y los estatutos docentes, que constituyen la base normativa para el ejercicio profesional, donde el bienestar también está condicionado por las políticas educativas que regulan el ejercicio docente. Políticas justas, coherentes y centradas en el desarrollo humano contribuyen significativamente al bienestar percibido por los docentes (Sánchez et al., 2022), por el contrario, las políticas educativas centradas en estándares cuantitativos y en el cumplimiento

de metas administrativas generan tensiones que impactan negativamente en el bienestar emocional y profesional (Quintana y Pizarro, 2020; Núñez et al., 2023), entendiéndose como una relación directa con los docentes.

Consecutivamente, lo meso, centrado en las condiciones de vinculación y las normativas específicas de cada institución educativa; dentro de las investigaciones se encontraron factores como la estabilidad contractual, los recursos disponibles, la autonomía en la toma de decisiones pedagógicas, el clima organizacional, el estrés laboral, la sobrecarga de trabajo y la falta de garantías laborales influyen en el bienestar emocional y físico de los docentes (OECD, 2020; O'Brien y Guiney, 2021; Núñez et al., 2023; Maldonado et al., 2022), que se encuentran en la misma línea de relación expuesta por las narrativas de los docentes, quienes identifican su relación con el entorno laboral desde el reconocimiento de las carencias cuando han existido dentro de su experiencia de vida, sin dejar de reconocer las relaciones laborales que les han brindado bienestar ante la dignificación de su labor.

Por último, desde lo micro, en referencia a las dinámicas internas, las relaciones interpersonales entre docentes y directivos, y la ejecución cotidiana de las funciones (Shirley et al., 2020; Sánchez et al., 2022) se encuentran las relaciones positivas con directivos, colegas y estudiantes que contribuyen a generar un ambiente laboral saludable y colaborativo. Autores como Guerrero-Ramos et al. (2017) destacan la importancia de fortalecer las relaciones significativas, potenciar virtudes y fomentar actividades que generen "flow" en el entorno laboral. Asimismo, la actitud y las acciones que emprenden los directivos tienen un impacto inmediato en el bienestar docente. Un liderazgo empático, respetuoso y colaborativo puede fortalecer las relaciones interpersonales y reducir tensiones dentro de la institución (Bajtín, 1976; Guerrero-Ramos et al., 2017), entendiéndose como parte de un colectivo, generando

percepciones ligadas al bienestar al participan en comunidades colaborativas donde pueden compartir experiencias, apoyarse mutuamente y construir estrategias colectivas para enfrentar los desafíos (Torres et al., 2019).

De esta manera, más allá de las condiciones tangibles, el bienestar está mediado por la percepción subjetiva que tienen los docentes sobre su entorno laboral, las emociones, los vínculos interpersonales y el sentido de pertenencia son elementos que configuran su experiencia, Bajtin (1976, como se citó en Urreiteizta, 2009) resalta que la subjetividad es un fenómeno socio ideológico, donde el individuo se configura a partir de su relación con los demás y su contexto.

Por otro lado, dentro de esta investigación surgió como una categoría propia y clave del bienestar de los docentes, el quehacer, la cual está integrada por componentes esenciales como la motivación y la vocación, que a su vez están presentes en las configuraciones subjetivas del bienestar de los docentes. Una categoría que surge de la interacción entre el compromiso emocional, la motivación intrínseca y el sentido de propósito en la práctica educativa. Esta categoría propia refleja cómo los docentes encuentran satisfacción y plenitud al ejercer su labor con un alto grado de entrega y entusiasmo, convirtiéndose así en un eje central para su bienestar personal y profesional.

En línea con lo anterior, la motivación intrínseca es otro aspecto fundamental en el proceso de adaptación, el cual no se puede dejar de lado, ya que responde a otra de las configuraciones subjetivas de los docentes en torno a su bienestar. Los docentes motivados son más propensos a enfrentar los cambios con una actitud positiva y a percibir los desafíos como oportunidades de aprendizaje y desarrollo, (Segovia et al., 2020) destacan la importancia de la motivación en el bienestar docente, señalando que esta es clave para mantener el entusiasmo y la

pasión en el ejercicio pedagógico. La adaptación, en este sentido, no es solo un mecanismo de supervivencia, sino una herramienta para preservar el compromiso y la entrega en la práctica docente. Según la OCDE (2020), el bienestar docente implica la capacidad de enfrentar tensiones normales, trabajar de manera productiva y contribuir significativamente a su comunidad. En este sentido, la adaptación no solo es una respuesta reactiva, sino un proceso proactivo que permite a los docentes anticiparse a los desafíos, gestionar sus recursos personales y profesionales y ajustar sus expectativas en función del contexto.

De acuerdo con Cardoso y Guijarro (2017), el bienestar docente está relacionado con la seguridad y comodidad que sienten los docentes respecto a sus conocimientos y habilidades pedagógicas. Un docente que siente confianza en su capacidad para transmitir conocimientos y manejar situaciones en el aula desarrolla un mayor sentido de

satisfacción y propósito en su trabajo. Según Bastidas (2021) y Luna (2021), la autonomía en la práctica pedagógica y la participación en la toma de decisiones escolares son factores esenciales para el bienestar. La libertad para implementar estrategias propias y adecuar su enseñanza al contexto específico permite a los docentes sentirse dueños de su práctica y disfrutar más del proceso educativo, el sentirse escuchados y tenidos en cuenta. Según los resultados obtenidos y lo mencionado en apartados previos, el bienestar docente está profundamente vinculado con elementos como la felicidad, la motivación, la autoestima y la autorrealización (Seligman, 2011; Guerrero-Ramos et al., 2017; Nussbaum, 2008; Ryff, 1989). Estas emociones positivas permiten no solo una experiencia satisfactoria en el ejercicio docente, sino que también actúan como elementos protectores frente a factores de riesgo como el estrés y el agotamiento emocional. En este sentido, los docentes que perciben sus logros como significativos y sus esfuerzos como reconocidos tienden a mostrar mayores niveles de bienestar

como se ve en los relatos y también lo mencionan en sus investigaciones Cardoso y Guijarro (2017) y López et al. (2023).

El bienestar emocional y cognitivo es fundamental para que los docentes puedan ejercer su labor con pasión, Corredor (2016) destaca la relación entre la felicidad, la autoestima, la motivación y la sensación de plenitud en el bienestar docente. Estas dimensiones según los relatos de los docentes permiten que el ejercicio de la profesión sea percibido como un espacio de autorrealización y crecimiento personal, Carol Ryff (1989), a través de su modelo multidimensional, resalta que dimensiones como la autoaceptación, el propósito vital y el crecimiento personal son elementos clave para el bienestar. Los docentes que identifican su práctica como una vía para contribuir positivamente a la sociedad y transformar la vida de sus estudiantes encuentran un propósito más allá de lo instrumental de su labor.

Según Limachi y da Rosa Zucolotto (2020), la construcción subjetiva del docente ocurre en un "territorio existencial" donde las relaciones, los vínculos y las acciones permiten crear formas únicas de ser y actuar como docente. Este proceso facilita que el ejercicio de la profesión se realice con un sentido auténtico y apasionado. De esta forma también Amartya Sen y Martha Nussbaum (citado y citada por Marín et al., 2024) mencionan en sus postulados que el desarrollo debe expandir las libertades de los individuos, una libertad que hace referencia a las capacidades que tienen los individuos para llevar el tipo de vida que tienen.

Esta categoría no es únicamente una categoría aislada, sino un entramado complejo de factores emocionales, relacionales, institucionales y subjetivos que se entrelazan para dar forma a la experiencia del bienestar del docente. Esta categoría resalta la importancia de que los docentes puedan sentirse seguros, reconocidos y autónomos en su práctica diaria, al tiempo que encuentran en su labor un propósito vital y una fuente de crecimiento personal y profesional.

Finalmente, el uso de un enfoque fenomenológico-hermenéutico resultó ser fundamental para captar la complejidad de estas configuraciones subjetivas. Esta metodología permitió acceder a las narrativas docentes de una manera profunda y respetuosa, revelando no solo los desafíos que enfrentan, sino también las estrategias que implementan para mantener su bienestar en contextos adversos (Segovia et al., 2020; Santos et al., 2021), permitiendo evidenciar elementos complementarios que atraviesan sus experiencias particulares y dan forma a su manera característica de vivenciar el bienestar en contextos específicos que contribuye al entendimiento propio de este fenómeno dentro de los saberes territoriales.

## Conclusiones

Esta investigación da respuesta a cuáles son las configuraciones subjetivas sobre su bienestar que tienen cuatro docentes de tres instituciones educativas, donde se identificaron seis configuraciones subjetivas que revelan el entramado de experiencias que moldean el bienestar del docente: 1) encuentro con el otro, 2) ejercicio con pasión, 3) reconocimiento, 4) organizacional, 5) adaptación y 6) pensamientos, revelando que el bienestar docente no solo se asocia a condiciones externas como la infraestructura o los recursos, sino que se encuentra fuertemente ligado a factores internos y relacionales.

El encuentro con el otro se ubica como un eje central en la experiencia de bienestar de los docentes, este construye una dinámica de reconocimiento mutuo y configuración de sentido en el contexto laboral de los docentes. Los vínculos establecidos con colegas, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa, más allá de las estructuras institucionales, fomentan un entorno de colaboración y cuidado mutuo, evidenciando que el bienestar se crea colectivamente a través de prácticas cotidianas cargadas de significado. No obstante, estas interacciones no solo son fuente de alivio y satisfacción, sino también de movilización y reflexión, ya que el encuentro con el otro puede ser disruptivo y desafiante, esta dualidad permite a los docentes resignificar su experiencia y reforzar los vínculos que conforman su tejido social. Por ello, el diseño de estrategias que fomentan espacios para la interacción, el fortalecimiento de vínculos y la promoción de actividades colaborativas encaminan la vivencia del bienestar.

Para los docentes, el ejercer su profesión va más allá de las meras funciones, es un ejercicio con pasión que destaca el compromiso y disfrute intrínseco que experimentan al realizar su labor con entusiasmo, vocación y creatividad; en su accionar son capaces de reconocer el poder transformador de la enseñanza cuando se vive con autenticidad y propósito. Los docentes

encuentran en estos momentos una fuente de energía y plenitud, donde las emociones positivas y la percepción de logro se entrelazan con el aprendizaje y la conexión con los estudiantes, lo que consolida el bienestar como un proceso dinámico, relacional y profundamente humano. Es así que, la existencia de espacios donde se comparten experiencias significativas fortalecen las redes institucionales y refuerzan el sentido de pertenencia y propósito que fomenten la flexibilidad y creatividad en la enseñanza.

Ahora bien, el reconocimiento emerge mediante la autovalidación o el ejercicio externo, esto destaca lo fundamental de valorar la labor, siendo para los docentes un aliento que fortalece su resiliencia y les permite encontrarse diariamente con su vocación, donde los logros y gestos de admiración se convierten en catalizadores de confianza, autoestima y satisfacción profesional, transformando las críticas internas y las inseguridades en momentos de gratificación emocional. Es por ello que crear espacios formales e informales para expresar gratitud y destacar los esfuerzos puede potenciar su bienestar y sentido de propósito, al priorizar el reconocimiento, se contribuye no solo al bienestar de los docentes, sino también a la construcción de comunidades educativas más cohesionadas y positivas.

Lo organizacional, se enlaza con el encuentro con el otro, específicamente la relación existente con los directivos y cómo estos responden a las solicitudes de los docentes. Por otro lado, se ve atravesado por la estructura que se da dentro de la institución educativa: los espacios, distribución de los mismos, elementos y materiales, organigrama, cronograma, condiciones laborales y contractuales, y división de tareas; todo ello repercute en la percepción que tienen los docentes frente a su lugar de trabajo y en cómo puede contribuir a vivenciar el bienestar. Acorde a lo encontrado, se hace necesario ahondar en cómo esta configuración puede favorecer la

vivencia de bienestar de los docentes, sin que haya una carga de malestar tan predominante en la misma.

En lo referente a adaptación como configuración subjetiva, se encontró que la vivencia de bienestar está mediada por el reconocimiento de las propias habilidades, capacidades y conocimientos que tienen los docentes, siendo tales necesarias para afrontar la cotidianidad de su labor. La adaptación muestra que la vivencia del bienestar está mediada por situaciones inusuales que implican una respuesta rápida y en las que el docente hace una interpretación en clave de éxito, por lo que esta configuración subjetiva reconoce en el discurso la valía y sensación de mérito que se dan los propios docentes, siendo destacable en la misma el otro como fuente de entrega y cooperación.

Así pues, los pensamientos implicó un análisis minucioso para reconocerlo como configuración subjetiva, sin embargo, los postulados de González Rey (2002) reconocen que para estudiar la subjetividad, el pensamiento facilita producir y organizar el mundo. Así, el discurrir en torno a cómo se vivencia el bienestar, qué es, donde está presente y cómo se da, permitió a los docentes identificar experiencias significativas. Estas, implican reconocer el compromiso y lugar que dieron los docentes a su papel dentro de la investigación y cómo el tema logró permear su ejercicio en el día a día, por tanto, sus diálogos muestran cuán importante es hablar de bienestar.

Las configuraciones subjetivas son multidimensionales y dinámicas, estas no responden a factores aislados, sino a una interacción constante entre elementos internos y externos; estas reflejan la complejidad del bienestar de los docentes y su naturaleza cambiante, estando mediadas por una interacción primordial y mayoritaria entre las emociones, las relaciones interpersonales y su quehacer lo cual responde efectivamente a los objetivos propuestos por la

investigación, identificándolos como elementos subyacentes, regularidades y categorías propias del bienestar en los relatos docentes. Las configuraciones subjetivas halladas en las narrativas se encuentran cargadas de un accionar transversal, por lo que el bienestar es un fenómeno emocional y relacional, tejido en la cotidianidad del quehacer pedagógico, es un espacio de conexión y encuentro que lleva a momentos de satisfacción y logro confluyendo en la resignificación de lo cotidiano. Esto pone de manifiesto la necesidad de repensar las políticas educativas, reconociendo la subjetividad de los docentes como un eje central en la construcción de contextos laborales saludables, resilientes y significativos.

En relación con los aspectos relevantes de los participantes, la naturaleza subjetiva de la investigación no permitió desarrollar conclusiones distintivas basados en características sociodemográficas y de historia laboral, el cual no estaba precisado dentro de los objetivos; se encontraron como características comunes pertenecer a estratos dos y tres, estar solteros y un nivel de formación posgradual, sin embargo, estas no arrojaron de manera explícita una relación significativa con las experiencias narradas sobre el bienestar.

Aunque existen diferencias en el tiempo de experiencia docente y la trayectoria laboral, estas no suscitan discordancias en las narrativas, de hecho, permite evidenciar que la vivencia del bienestar se encuentra presente en el ejercicio profesional desde los primeros momentos, configurándose como un aspecto inherente al rol docente. En cuanto al área de formación, se destacaron en el participante formado en licenciatura en filosofía, reflexiones acerca del bienestar influenciada no solo por su experiencia laboral, sino con aportes teóricos vinculados a su disciplina.

En cuanto a las condiciones laborales y contractuales, se observaron comentarios enfocados en la remuneración docente y la estabilidad laboral, destacando afinidad a las

condiciones del sector público; sin embargo, también se reconocieron experiencias del sector privado que aportan bienestar, aunque con mayor carga laboral y horarios más extensos. A pesar de estas demandas, los docentes asumen estas condiciones como parte del rol, encontrando una compensación emocional y profesional al desarrollar una práctica pedagógica satisfactoria.

Acorde con el enfoque fenomenológico-hermenéutico, el uso de diarios de bienestar y entrevistas fenomenológicas permitieron captar las sutilezas del fenómeno del bienestar, resaltando que las vivencias subjetivas no son meramente reacciones a condiciones objetivas, sino procesos activos de construcción de sentido, como lo indica González Rey (2011) y se ve reflejado en los “insight” que los docentes experimentaron. En conclusión, se enfatiza la importancia de considerar la subjetividad como eje central en el diseño de estrategias organizacionales, intervenciones educativas en pro de los actantes centrales de la educación: los docentes. Los instrumentos propuestos para la recopilación de la información, respondieron de forma efectiva a los objetivos y de esta manera los datos adquiridos permitieron triangular y reducir las experiencias vividas por los docentes, facilitando la saturación de categorías y la elección de los participantes según criterios.

Algunas de las limitaciones de esta investigación están mediadas por el trabajo de campo y su cronograma, dado que cumplir los plazos establecidos no fue posible, ello implicó que el tiempo entre entrevistas se dilatará y tuvieron por un tiempo más prolongado los diarios de bienestar, por lo que el interés inicial de los docentes se fue disipando. Por otro lado, al analizar la información, se tomaron cuatro de los diez participantes, estos fueron seleccionados bajo criterios consistentes y ampliamente discutidos, sin embargo, hubiese sido enriquecedor abarcar la totalidad de las narrativas en cuánto en esta investigación se aborda el componente subjetivo, el cual es único, singular e intransferible. Teniendo en cuenta estos eventos, los alcances en los

resultados expuestos están en condensar de manera precisa la vivencia docente en torno al bienestar, puesto que si bien se hizo una lectura y desglose amplio de lo enunciado por ellos, la subjetividad misma de los investigadores tiene una indiscutible repercusión en cómo se aprecian y exponen tales narrativas en torno al objetivo.

Acorde al fenómeno investigado y el tipo de investigación, se sugiere mantener el uso de instrumentos que permitan realizar la triangulación de la información, dado que comprender el bienestar implica fuentes de información fiables que puedan contrastarse y revalidarse. A su vez, si se realizan varias entrevistas al mismo participante, es importante a la par de su ejecución hacer la re-escucha, esto permite explorar el discurso y potenciarlo dando una orientación pertinente y acorde al interés investigativo. Se debe prestar especial atención a las características propias de la entrevista fenomenológica, dado que tales particularidades son esenciales para dar soporte a este tipo de investigación.

Como aporte académico, se contribuye a una comprensión profunda de la vivencia del bienestar desde los docentes a partir de sus experiencias subjetivas. Además, se aporta a la investigación cuantitativa y mixta para desarrollar herramientas de medición que incluya elementos subjetivos, como la percepción de los docentes sobre su entorno laboral y su impacto personal.

El continuo en esta línea investigativa es asumir la responsabilidad de sensibilizar frente a la importancia del bienestar en los docentes, buscando crear espacios, herramientas, estrategias y políticas adaptadas al contexto y experiencias en torno a este fenómeno. Algunos escenarios en los que esta investigación es relevante, son en el diseño de políticas en pro del bienestar de los docentes que consideren no solo condiciones objetivas como salarios y horarios, sino también factores subjetivos como la construcciones conjuntas de colectividad; de igual forma dar bases

en la formación docente, a partir de módulos que prioricen lo expuesto por los docentes como un aspecto esencial para la mejora de la experiencia práctica y vocacional; incorporar espacios seguros de escucha y proximidad para compartir experiencias y emociones, promoviendo el diálogo, la resiliencia y la creación de redes de apoyo dentro del entorno laboral.

Finalmente, se puede plantear un continuo, profundizar en cómo las configuraciones subjetivas del bienestar docente se relacionan con su salud mental y emocional; analizar los efectos de intervenciones específicas, como talleres de formación emocional, sobre las configuraciones subjetivas del bienestar; También, ampliar la investigación hacia docentes de otros niveles educativos (universitario, educación técnica). Así mismo desde el entender el bienestar de los docentes como algo inherente a su ejercicio, surge una nueva posible pregunta a ser investigada ¿Cómo evolucionan las configuraciones subjetivas de bienestar a lo largo de la trayectoria profesional de los docentes?

## Referencias

- Africano, M. (2018). Configuración de la subjetividad del maestro, concepción y sentido de su labor. El caso de dos colegios de Bogotá [Universidad Pedagógica Nacional].  
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10380>
- American Psychological Association (2015). APA Dictionary of Psychology.  
[https://www.iccpp.org/wp-content/uploads/2020/06/APA-Dictionary-of-Psychology-by-American-Psychological-Association-z-lib.org\\_-2.pdf](https://www.iccpp.org/wp-content/uploads/2020/06/APA-Dictionary-of-Psychology-by-American-Psychological-Association-z-lib.org_-2.pdf)
- Aranguren, M. e Irrazabal, N. (2015). Estudio de las propiedades psicométricas de las Escalas de bienestar psicológico de Ryff en una muestra de estudiantes Argentinos. *Ciencias Psicológicas*, 9 (1), 73-83. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v9n1/v9n1a08.pdf>
- Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea* (Trad Julio Palli). Editorial Gredos: Madrid, España.  
(Trabajo original publicado en 1985)  
[https://www.academia.edu/16452888/ARIST%C3%93TELES\\_%C3%89tica\\_nicom%C3%A1quea\\_%C3%89tica\\_eudemia\\_Gredos\\_Madrid\\_1985\\_1998\\_](https://www.academia.edu/16452888/ARIST%C3%93TELES_%C3%89tica_nicom%C3%A1quea_%C3%89tica_eudemia_Gredos_Madrid_1985_1998_)
- Arteaga, E. (2017). Buen Vivir (Sumak Kawsay): definiciones, crítica e implicaciones en la planificación del desarrollo en Ecuador. *Saúde em Debate*, 41, 114, 907-919.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406353329020>
- Assaél, J., Cornejo, R. y Oyarzúnz, C. (2022). Bienestar ocupacional docente y rendición de cuentas: Revisión de la evidencia internacional. *Educacao e Sociedade*, 43, 1–23.  
<https://doi.org/10.1590/ES.260346>
- Ávila, A. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8 (5), 131-144  
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/741/685>

- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico- hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. RIE Revista de Investigación Educativa, 26(2), 409–430.
- Ayala, R. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de van Manen) en el contexto hispanoamericano. Educación XXI, 19(2), 359-381,  
<http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:EducacionXXI-2016-19-2-5070>
- Azcona, M., Manzini, F. y Dorati, J. (2013). Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación. Aplicación a la investigación en psicología. Memorias del Cuarto Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata, 67-76.
- Ballén, O, Baquero, L., Lobo, S. y Padilla, M. (2021). El bienestar docente y la calidad educativa: una aproximación a algunas variables determinantes en Bogotá. Nota política pública, 4, 1-19.  
[https://www.researchgate.net/publication/352838573\\_El\\_bienestar\\_docente\\_y\\_la\\_calidad\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/352838573_El_bienestar_docente_y_la_calidad_educativa)
- Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. Multiciencias, 12(2), 199-205. Universidad del Zulia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90424216010>
- Bastidas, S. (2021). El Bienestar subjetivo y la Calidad de vida: una aproximación desde el ejercicio de la docencia. EDUCERE , 25(82), 897–908.  
<https://www.researchgate.net/publication/353852098>

- Bayona, H., Ballén, Ó., Baquero, L., Gómez, D., Parrado, L., Cruz, A., Gómez, L., Gómez, J. y Cortés, C. (2020). Índice del derecho a la educación en colegios públicos de Bogotá.  
<https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2396>
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Editorial síntesis: Madrid, España.
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17, (4), p. 582-589. <https://www.psicothema.com/pdf/3149.pdf>
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales. Colombia: Norma.
- Cajiao, F. (2019). La salud de los educadores: El gran riesgo profesional de los maestros es su salud mental. *El Tiempo*.  
<https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/francisco-cajiao/la-salud-de-los-educadores-columna-de-francisco-cajiao-408012>
- Cardoso, M. y Guijarro, J. (2017). Percepciones sobre el Bienestar Docente del Profesorado de EFL en Formación. *Monográfico II*, 157-162. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/54119>
- Castaño, P. y Diagama, C. (2019). Resistance Practices of Teachers in the Educational Field. *Revista Estudios Del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(2).  
<https://www.redalyc.org/journal/5523/552362576010/html/>
- Castiblanco, J., Molina C. y Olivares, R. (2018). Factores de riesgo psicosocial de los docentes, *Revista Magisterio*, 22-27.  
[https://pedagogicaproxy.elogim.com/auth-meta/login.php?url=https://magisterio.pedagogicaproxy.elogim.com/book-viewer/RIM\\_90\\_7\\_ARTICULO\\_2.pdf/62310/103508/1](https://pedagogicaproxy.elogim.com/auth-meta/login.php?url=https://magisterio.pedagogicaproxy.elogim.com/book-viewer/RIM_90_7_ARTICULO_2.pdf/62310/103508/1)

- Cantoni Rabolini, N. M. (2009). Técnicas de muestreo y determinación del tamaño de la muestra en investigación cuantitativa. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(2) [https://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs\\_v7\\_n2\\_06.htm](https://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v7_n2_06.htm)
- Cornejo, R., Albornoz, N. y Palacios, D. (2016). Subjetividad, realidad y discurso entre el determinismo estructuralista y el construccionismo social. *Cinta de Moebio*, 56, p. 121-135. <https://www.redalyc.org/journal/101/10146740001/>
- Chavez, J. (2021). El bienestar psicológico y su relación con otras variables en estudios en la población docente. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 22(3), 51-60. <https://revsaludtrabajo.sld.cu/index.php/revsyt/article/view/255>
- Cristancho, C. y Pulido, O. (2019). Maestro contemporáneo en Colombia: condiciones y configuraciones. *Revista Educación y Ciudad*, 1(36), 105–115. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2125>
- Denegri, C., García J. y González R. (2015). Definición de bienestar subjetivo en adultos jóvenes profesionales chilenos. Un estudio con redes semánticas naturales. *CES Psicología*, 8, 1, 77-97. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539425006.pdf>
- Díaz, A. y González, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. *Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. Universitas Psychologica*, 4 (3), 373-383. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64740311.pdf>
- Díaz, A. (2006). Subjetividad y subjetividad política. *Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. Revista Colombiana de Educación*, 50, 236-249. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7751>
- Díaz, D., Rodríguez, R., Blanco, A., Gallardo, I., Moreno, B., Valle, C., y Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Red de*

- Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal, 18(3), 572–577.  
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72718337.pdf>
- Diener, E., Suh, E., Lucas, E. y Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Donoso, M. y Muñoz, M. (2013). Incidencia del bienestar docente en la construcción de la identidad personal y profesional. *Sharing Experiences*, 329-342,  
<https://idus.us.es/handle/11441/56527>
- El nuevo siglo. (2023). Profesores de Bogotá, con altos índices de ansiedad y depresión. Redacción Nacional El nuevo siglo.  
<https://www.elnuevosiglo.com.co/nacion/profesores-de-bogota-con-altos-indices-de-ansiedad-y-depresion>
- FECODE. (24 de abril de 2017) 26 de abril, Jornada Nacional de Movilización. Si el Gobierno no quiere negociar, a la calle a marchar [Imagen adjunta] [Publicación de estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10154895137404930>
- Flores, J. y Bravo, O. (2022). Caminando por las veredas de la psicología. Editorial Universidad Icesi.  
[https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/95030/3/flores\\_caminando\\_vereda\\_2022.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/95030/3/flores_caminando_vereda_2022.pdf)
- Fromm, E. (1978). Tener o ser. Fondo de Cultura Económica.  
[https://www.academia.edu/42748904/Fromm\\_Erich\\_Tener\\_o\\_ser\\_1978\\_](https://www.academia.edu/42748904/Fromm_Erich_Tener_o_ser_1978_)
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- Hoyos, D., Chindoy, J. y Maya, M. (2020). Aproximaciones a los conceptos de felicidad, bienestar y florecimiento humano en Latinoamérica. *Revista Luna Azul*, (50), 66-84.  
<https://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=321769998004>
- García, D. y Soler, M. (2021). Grateful teachers and with well-being: effect of a psychoeducational intervention. *Informes Psicológicos*, 21(1), 201–215.  
<https://doi.org/10.18566/infpsic.v21n1a13>
- García-Baró, M. (2015). Husserl y Gadamer. Fenomenología y hermenéutica. Impresa Ibérica
- García, R., Cáceres, M. y Bautista, M. (2019). Convivencia y bienestar: categorías necesarias para la educación positiva. *Universidad y Sociedad*, 11(4), 177-183.  
<http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Gandhi, M. (1955). Autobiografía. La historia de mis experimentos con la verdad (Trad. M. Currea). Editorial Temis. (Trabajo original publicado en 1955).
- González, A. (2021). Bienestar emocional y el docente: un diario creativo en emociones. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 12(23).  
<https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1025>
- González, F. (2000). La investigación sobre la subjetividad humana: cuestiones para el debate. *Anais do Primeiro Simpósio Multidisciplinar Pensar, Criar e Transformar*. São Paulo, p. 27-46.  
[https://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/Artigo\\_-\\_La\\_investigacin\\_sobre\\_la\\_subjetividad\\_humana.pdf](https://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/Artigo_-_La_investigacin_sobre_la_subjetividad_humana.pdf)
- González, F. (2002). Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico cultural. México: Thompson

- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4 (2), p. 225-243.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67940201>
- González, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9, 1-24.  
<https://redalyc.org/articulo.oa?id=44713052003>
- González, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253.  
<https://www.redalyc.org/pdf/647/64712156019.pdf>
- González-Rey, F. (2011). Lenguaje, sentido y subjetividad: más allá del lenguaje y la conducta. *Estudios de Psicología (Ed. impresa)*, 32 (3), 345-357.  
[https://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/Lenguaje\\_sentido\\_y\\_subjetividad.pdf](https://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/Lenguaje_sentido_y_subjetividad.pdf)
- González, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Centro Universitario de Brasilia*, 11, 19-42.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/rece/n11/n11a02.pdf>
- González, F., Mitjans, A. y Bezerra, M. (2016). Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural histórica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27 (2), 260-274. <https://www.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/290>

- González, F. (2016). Marxismo, subjetividad y psicología cultural histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 7 p. 40-55.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5895419>
- González, F. y Patiño J. (2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. *Conversación con Fernando González Rey. Revista de Estudios Sociales*, 60, 120-127. <https://doi.org/10.7440/res60.2017.10>
- González, F. y Mitjans, M. (2017). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20. [http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu\\_articulos.asp](http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp)
- González, F. (2022). El camino comprensivo en la investigación educativa: Reflexiones dentro de la fenomenología hermenéutica. *Franz Tamayo - Revista De Educación*, 4(10), 100–118. <https://revistafranztamayo.org/index.php/franztamayo/article/view/880>
- González, F. (2022). La subjetividad en psicología: su importancia para una psicología crítica. Universidad de Brasilia. *Aportes al desarrollo de la subjetividad desde la perspectiva histórico cultural. El legado de Fernando González Rey.* (p. 29-46). Editorial Universidad ICESI. <https://www.icesi.edu.co/editorial/psicologia/>
- González, M., (2003). Rememoración y tradición: La hermenéutica entre Heidegger y Gadamer, *Signos Filosóficos*, (10), 87-102.
- Guerrero-Castañeda, R., Menezes, T. y Ojeda-Vargas, M. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 38(2), 1-5. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2017.02.67458>.

- Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y representaciones, 7 (1), 201-229.  
<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/267>
- Gutiérrez, A. (2023). Contra el objetivismo y el psicocriticismo. La epistemología hermenéutica de las ciencias humanas. Cuestiones de Filosofía, 9 (32), 149-169.  
<https://doi.org/10.19053/01235095.v9.n32.2023.15605>
- Herrera, J. (2010). La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. Ediciones Ántropos.
- Ingarianti, T., Suhariadi, F., Fajrianti, F. y Kristiana, I. (2022). The Effect of Antecedents of Teachers' Subjective Career Success. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(17). <https://doi.org/10.3390/ijerph191711121>
- Limachi, E. y Zucolotto, M. da R. (2020). A construção da subjetividade do/a professor/a: implicações no ser docente na atualidade. Research, Society and Development, 9(2), 1–19. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i2.1927>
- Lledó, E. (s.f). En torno al “Bieneser” Antología. Junta de Andalucía.  
[https://biblioteca.cordoba.es/images/varios/en\\_torno\\_al\\_bien\\_ser-lledo.pdf](https://biblioteca.cordoba.es/images/varios/en_torno_al_bien_ser-lledo.pdf)
- López-Martínez, O., García-Jiménez, E., y Cuesta-Sáez-de-Tejada, J.. (2022). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. Estudios Sobre Educación, 44, 155-177.  
<https://doi.org/10.15581/004.44.007>
- Luna, S. (2021). Fortalecimiento del bienestar docente en Establecimientos Educativos [Universidad del Desarrollo].  
<https://repositorio.udd.cl/items/6cbb36ff-4585-4f70-9846-e15fec1eb106>

- Maceo, D. (2015). La configuración subjetiva del ejercicio de la dirección. Propuesta de indicadores teóricos para su estudio. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12(1), 75-85.
- Magalhaes, D., González, F. y Patiño, J. (2019). El estudio de la subjetividad de profesionales de la salud mental: una experiencia en Brasilia. *Athenea Digital*, 19(3). <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2548>
- Majerčíková, J. y Urbaniecová, K. (2020). Teachers' subjective perception of the prestige of their profession. *Studia Paedagogica*, 25(1), 51–77. <https://doi.org/DOI:10.5817/SP2020-1-3>
- Maldonado, C., Chávez, R. y Budnik, J. (2022). Teacher's occupational well-being and accountability: Review of international evidence. *Educacao e Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/ES.260346>
- Maldonado, R. (2016). El método hermenéutico en la investigación cualitativa. Programa de Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales. <https://www.researchgate.net/publication/301796372>
- Marín, D. J., Ramírez, D. C., & Rueda, Y. (2024). *Bienestar Universitario: Bien ser y buen vivir*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/85847>
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2). [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-2251200600020000](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-2251200600020000)
- 2
- Melera, G. (2013). Los conceptos de institución y subjetividad a la luz de las nociones de individuación y maquinación. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de

- Investigadores en Psicología del MERCOSUR.  
<https://www.aacademica.org/000-054/624.pdf>
- Mendiet, G. (2015) Informantes y muestreo en investigación cualitativa *Investigaciones Andina*, vol. 17, núm. 30, pp. 1148-1150  
<http://www.scielo.org.co/pdf/inan/v17n30/0124-8146-inan-17-30-1148.pdf>
- Miranda, R., Bazán, C. y Nureña, C. (2021). Bienestar docente e impacto de la pandemia de COVID-19 en escuelas rurales multigrado. Un estudio cualitativo con docentes de tres regiones del Perú. <http://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/676>
- Moreno, S. (2014). La entrevista fenomenológica: una propuesta para la investigación en psicología y psicoterapia. *Revista Abordagem gestalt*, 20(1).  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672014000100009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672014000100009)
- Núñez, C., Arias, E. y Cerrón, F. (2023). Educación para el bienestar colectivo: estrés docente como limitante pedagógica. *Revista de Filosofía*, 40(104), 370–380.  
<https://zenodo.org/records/7645227>
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Barcelona: Paidós.
- O’ Brien, T. y Guiney, D. (2021), Wellbeing: How we make sense of it and what this means for teachers. *Support for Learning*, 36(03), 342-355. <https://nasejournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9604.12366>
- OECD (2020). "The teachers” well-being conceptual framework: Contributions from TALIS 2018". *Teaching in Focus*, 30. <https://doi.org/10.1787/86d1635c-en>.

- Piani, M. (2020). La experiencia educativa en los procesos de construcción subjetiva: sujeto, educación y sociedad. *Confluencia de Saberes*, 2, 257–265.  
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/2821/pdf>
- Quintana, P. y Pizarro, C. (2020). Subjective constructions of teachers of visual arts from a post-qualitative perspective: Projections on curricular mediation in Chile. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25 (Extra 9), 225–238. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110910>
- Real Academia Española (s.f).Subjetivo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 08 de noviembre de 2023, de <https://www.rae.es/>
- Resolución 008430 [Ministerio de Salud] 4 de octubre de 1993 (Colombia).
- San Martín, J. (2015). La diferencia entre epojé y reducción a partir de la revisión de 'Ideas I'. *Investigaciones fenomenológicas. Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, extra 5 (Serie Monográfica), 303-310  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7579762.pdf>
- Sánchez, C., Pirela, L. y Parra, H. (2022). Ontoepistemología del estudio del bienestar subjetivo de los profesores universitarios de Venezuela. *Quórum Académico*, 19(1), 24-42.
- Santos, G., Silva, C., Mitjans, A. y Anache, A. (2021). A configuração subjetiva da docência de uma professora da educação especial e suas implicações na prática pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 16(3), 1473–1492.  
<https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15293>
- Segovia, S. Fuster, D. y Ocaña, Y. (2020), Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 411-436.<https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.20>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad* (1a. ed.). Buenos Aires: Planeta.

- Silva, Y. Mendoza, L. (2019). Métodos para reconstruir historias de vida a través de la fenomenología. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 7(13).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8859279>.
- Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016). Inteligencia emocional y bienestar II. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5574552>
- Torres, B., Avilés, N. y León, V. (2019). La búsqueda de buen vivir como manifestación de agencia colectiva e identidad profesional: Una exploración teórica del movimiento docente con foco en Chile y Latinoamérica. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica* (17), 22, 49 - 73.
- Urreiteizta, M. (2009). La subjetividad como fenómeno sociohistórico. *FERMENTUM, Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 19, 55, p. 417-439.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70517703011>
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la Práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica* (G. Buelvas, Ed.; Primera). (trad. J. Aguirre, L. Jaramillo). Editorial Universidad de Cauca. (Trabajo original publicado en 2016).
- Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A, Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G., y Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa editorial.
- Villasana, P., Gómez, R., y De Vos, P. (2018). Critical–hermeneutical approach to the notion of welfare in the context of neo-liberalism. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 148–164. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1438590>

Volkova, E. N., Rudnova, N. A. y Kalimullin, A. M. (2023). Subjective Representations of the Health of Preschool Teachers. *Social Psychology and Society*, 14(2), 103–115.

<https://doi.org/10.17759/sps.2023140207>

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, 27, 2-10. <https://journals.openedition.org/polis/943>

## **Anexos**

### **Anexo 1**

#### *Instrucción diario de bienestar*

Hola

Este diario puede ser diligenciado de forma diaria o en la temporalidad que lo sientas necesario, aquí puedes disponer del lenguaje escrito o artístico en la forma que lo consideres pertinente, dibujos, poemas, canciones, idioma deseado, etc, cualquier lenguaje y expresión es válida para plasmar tu experiencia de vida frente a tu bienestar como docente.

Recuerda que al escribir es importante poner el día de la semana en que lo estás haciendo, la fecha y la hora.

## Anexo 2

### Formato caracterización

CARACTERIZACIÓN DOCENTE							
Nombre completo:			Edad:		Sexo:		
Profesión:	Nivel académico:		Pro	Esp	Mag	Doc	Años de experiencia:
Área de formación:	Pertenencia étnica:		si	no	cual		
Lugar de vivienda:		Barrio/Municipio		Estado civil:		Nivel socio-económico: Estrato	
Institución de trabajo:			Grados de enseñanza:				
Carga académica:	Horas aula	Afiliación sindical:		si	no	Lugar de trabajo: Barrio/Municipio	
Tipo de contrato:		Sector:		Privado	Público	Escala fón docente:	
Jornada:	Horario:	Nota: Gracias por su atenta voluntad de participar en esta investigación					
Firma de participante voluntario				Firma del investigador			

## Anexo 3

### Formato consentimiento informado

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN FENOMENOLÓGICA-HERMENÉUTICA

El equipo de investigación conformado por Lizeth Alejandra Cano Silva, Sanders Landazuri Güiza y Leydi Johana Pineda Alfonso, hacen entrega del presente **consentimiento informado al señor/ la señora** \_\_\_\_\_ con tipo y número de documento de identidad \_\_ # \_\_\_\_\_ previa aceptación de ser participante del trabajo de investigación denominado “Configuraciones subjetivas de bienestar en docentes”, el cual tiene como objetivo “comprender las configuraciones subjetivas sobre su bienestar que tienen los docentes de seis instituciones educativas públicas y privadas de Bogotá y Samacá” la cual se adelanta en la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) en convenio con CINDE (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano) para optar por el título de Magister en Desarrollo Educativo y Social.

Yo \_\_\_\_\_ en calidad de docente he sido informado(a) sobre las razones por las cuales fui elegido(a); y he recibido información frente a los objetivos del estudio y sus procedimientos (entrevista y diario de bienestar), se han resuelto todas mis dudas y he comprendido en su totalidad que mi participación es totalmente voluntaria y en cualquier momento puedo revocar mi participación (sin necesidad de explicar el motivo) y solicitar la eliminación de mis datos personales. Con lo anterior entiendo que:

1. La entrevista será grabada en voz y, junto con el texto escrito en el diario, serán de uso y fin exclusivo de la investigación.
2. Lo expresado no tendrá repercusiones negativas a mi buen nombre, de acuerdo al artículo 15 de la Constitución Política de Colombia que reza: “Todas las personas tienen derecho a su intimidad personal y familiar y a su buen nombre...”
3. No me generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna.
4. Se mantendrá el anonimato en el análisis de la información suministrada y el uso exclusivo del material grabado para el estudio.
5. En principio, se brindará información sobre los resultados exclusivamente a los participantes con el fin de constatar su veracidad.
6. Se retornará a los docentes el diario de bienestar como objeto íntimo, personal y privado.

Para lo anterior, y amparándose en la normatividad legal vigente sobre consentimientos informados (resolución 008430/1993 del Ministerio de Salud), de forma consciente y voluntaria, SI \_\_\_ NO \_\_\_ doy el consentimiento para uso o reproducción de lo grabado. Así mismo autorizo al equipo de investigación para usarlo en la elaboración de otros materiales cuyos fines sean investigativos, ya sea para su presentación en eventos académicos posteriores a la sustentación, bajo la condición de ser avisado oportunamente.

En constancia firman y aceptan las partes:

Lugar y Fecha .....  
Nombre participante .....  
Documento de Identidad ... ..

Firma .....

Nombre investigador .....  
Documento de Identidad .... ..

Firma del investigador.....

## **Anexo 4**

### *Entrevista fenomenológica (ejemplo)*

#### *Transcripción Entrevista LMS - E1*

24 de Julio del 2024

- Leydi: Buenos días, nos encontramos el día de hoy con la profe L.M.S.A., quien en este momento trabaja con niños de pre jardín en el colegio Sagrado Corazón de Jesús. Profe, Cuéntame las experiencias de bienestar que hayas vivido durante tu labor como docentes.

- L.M.S.A: Bueno, dentro de esas experiencias están marcados los aprendizajes cotidianos que hay con ellos, tener la fortuna de ver cómo ellos van adquiriendo nuevos conocimientos, nuevos aprendizajes y a su vez como ellos van enseñándonos con sus ocurrencias, las palabras que emplean para expresar determinada situación o algún acontecimiento que les ocurrió es lo que más reconforta y hace que uno sienta más agrado por la profesión docente.

- Leydi: Tú llevas 6 años trabajando en el colegio sagrado corazón de Jesús, dentro de esos 6 años ¿hay alguna experiencia particular que recuerdes frente a lo que estás mencionando, la forma en la que ellos aprenden?

- L.M.S.A: Sí, de hecho, este año tengo a un pequeñito que la hermana mayorcita murió hace más o menos 3 años, dos, 3 años y él no venía escolarizado entonces viene de un proceso emocional fuerte que han vivido los papás ya su vez, pues está bajo esa carga de la sobreprotección, entonces ver cómo él se ha ido desenvolviendo en este lapso de tiempo ha sido maravilloso porque él arrancó de cero y ya en este momento copia, colorea mejor, emplear mejor los materiales y la seguridad que él tiene, antes bajaba a solita al baño y le daba como angustia ya baja, super seguro y contento y saludando a las demás profes, creo que es lo que más me ha

llenado de bienestar y ver digamos que en cierta medida, también ver qué he podido responder a un reto personal y profesional que yo tenía, porque yo tengo la mayoría de los niños. Que eran de la profe Lida el año pasado y yo vi como ella los estaba educando y orientando entonces sentía ese reto y creo que he respondido a él y los veo tranquilos y los veo seguros y pues a su vez los papás porque también los padres de familia influyen demasiado en la manera como uno se siente como docente.

- Leydi: ahorita estabas mencionando los papás, uno sabe que la relación con los papás pues se da fuera del aula, ¿cierto? Habitualmente, ¿la relación con ellos te genera bienestar y cómo sabes que la relación con ellos te puede estar generando bienestar?

- L.M.S.A: bueno, yo creo que el buen trato que uno brinda a ellos es lo primordial, a veces uno tiene que ser consciente que. Ellos vienen de otras dinámicas del trabajo, de la casa, cualquier cosa que puede ocurrir, pues porque a mí me sucede. Entonces, primero, tener esa empatía hace que uno sienta bienestar por lo que está haciendo y la confianza que me les puede brindar a ellas hace que las relaciones se fortalezcan, entonces ellos saben que en cualquier momento que me necesiten me pueden buscar, son muy respetuoso respecto al horario, de la manera como se dirigen y saben que si algo ocurre necesitan un favor dentro del colegio con los niños estoy dispuesta a colaborar en la mayor medida en lo que me es posible.

- Leydi: también ahora mencionas que en este momento tienes un grupo que venía con otra profe ¿Cómo experimentas tú el bienestar en relación con tus compañeros de trabajo?

- L.M.S.A: Bueno nosotras dos nos conocemos desde toda la carrera de la licenciatura, entonces sabemos cómo es el ritmo de trabajo de cada una. Sin embargo, pues al sentir que era una responsabilidad, porque yo sabía el cariño y el aprecio tan impresionante que ella le tenía pues a sus bebés, ella los recibió de 3 añitos, sabía que me iba a tocar un poquito duro y tal vez

ella confiaba en mí porque los profes tenemos diferentes tipos de enseñanza, entonces hay profesores que tenemos la tendencia a ser más tiernas, consentidoras pero a su vez exigimos un poco más porque sabemos en qué medida se les puede exigir y las capacidades de los niños, tal vez hay profesores que son un poquito más de carácter fuerte, un poco más marcados, que limitan a las demostraciones de afecto, cariño y pues como ellos son pequeñitos, ellos sienten todo. Entonces creo que también depositaron un poquito de confianza en mí y fue un poquito más fácil asumir el reto.

- Leydi: ¿Qué sensaciones en el cuerpo te permiten a ti ser consciente de que en este momento yo estoy sintiendo o experimentando bienestar?

- L.M.S.A: No sé, es como sentir el cuerpo relajado como liviano, o sea, no siente uno como esa presión, porque, por ejemplo, también pasa lo contrario, cosas que me generan algún tipo de malestar, me duele la parte de atrás del cuello, de la cabeza y tengo la tendencia que se me inflaman los ganglios de la cabeza entonces como que siento ese peso encima, que, por el contrario, cuando estoy bien, estoy tranquila, como que todo fluye y todo es más armónico.

- Leydi: ya teniendo esa conciencia frente a cómo experimentas el bienestar y, además, cómo eso se ve evidenciado en el cuerpo. ¿Consideras que dentro de la experiencia docente has experimentado más el bienestar o más el malestar?, haciendo un bagaje muy a grandes rasgos.

- L.M.S.A: bueno, yo creo que esto es un 50/50 porque hay días buenos, hay días no tan buenos. Hay días en que es más fácil superar los retos, otras en las que no siente que le faltó dar un poquito más, pero pues hay diferentes factores que interfieren: los niños, el tiempo, el clima, porque hay situaciones en las que se siente como esa tensión y uno los lleva al parque, ellos se distensionan, corren, liberan energía y uno también siente como un respiro. Hay situaciones como festival de danzas, eventos que requieren de mucha preparación, que en algunos puntos van a

generar tensión, pero ver reflejado el resultado, genera la sensación de bienestar por encima. Entonces yo creo que puede ser 50/50, sin embargo, pues el bienestar prevalece en este tiempo de experiencia que tengo.

- Leydi: También mencionas que experimentas el bienestar, digamos un poco al ver el camino de los niños frente a su aprendizaje, es decir, ver esos cambios que hay a lo largo del tiempo. ¿Hay algún objeto material pedagógico que tal vez en este momento recuerdes que haya sido para ti objeto bienestar?, es decir que tú dices cuando uso esta canción automáticamente experimenta el bienestar o cuando hago x o y con este tipo de material experimentó al bienestar.

- L.M.S.A: Bueno, con respecto a esto, por ejemplo, hacer la oración al inicio de la mañana, así facilitó que ellos se centren, me centre yo y facilita mucho más el proceso. Sin embargo, la exploración de todos los materiales me encanta, por ejemplo, los experimentos y sí hay días que salen sucios o manchados. Pero verlos a ellos felices pues para mí cosa una gran cantidad de bienestar y por ejemplo, como profe, tener figuras de forma, troqueles, marcadores de colores me genera mucho bienestar y más aún cuando son por ejemplo los de tablero, los borrables porque sé que a ellos los ayuda visualmente a desarrollar una actividad y los ayuda a centrar más. Entonces, digamos que a nivel general son como los elementos que más me apoyan en ese sentido.

- Leydi: Ya que mencionas eso, entonces implica que el bienestar lo experimentas fuera del aula, es decir, en el momento en el que estás pensando, comprando los materiales ahí ya estás evidenciando el bienestar, no sé imaginando cómo van a reaccionar ellos ante este tipo de material o ante este tipo de figura que les voy a llevar para clase ¿cierto? ¿Cuáles otros lugares consideras tú que dentro de tu lugar de trabajo te permiten experimentar el bienestar?, es decir,

como lugares específicos en los que tú dices cuando estoy en este lugar, generalmente experimento el bienestar.

- L.M.S.A: Bueno, digamos que los espacios abiertos generan ese bienestar y a su vez ya su vez hay momentos en los que uno sigue pensando en los niños, por ejemplo, si vamos al estadio para mí es trasladarme al evento de cometas porque pues da como para tener esos espacios de esparcimiento, de libertad de poder moverse por un espacio sin miedo a lastimar a alguien o lastimarse a sí mismo. No sé, ir a un centro comercial, pero en específico esos lugares dónde encuentro mucho material y veo muchas veces de colores, no sé por ejemplo te estoy hablando de dollar city, eso me encanta y siempre está relacionado con el bienestar que me causa en el colegio.

- Leydi: ¿cuál crees tú que dentro de estos 6 años de experiencia que tienes, que ha sido el período en el que más has experimentado el bienestar?

- L.M.S.A: Regresar de la pandemia. En alternancia. Solamente tenía 10 estudiantes. Después de haber tenido 24, empezando marzo en ese 2020, pero regresar de alternancia fue lo mejor, o sea, con todos los medios de bioseguridad, los protocolos, el cuidado de los niños, pues porque eran niños de cuatro, 5 añitos que requerían atención y todos los cuidados del mundo, pero para mí, volver de la pandemia, porque para mí fue muy agobiante porque yo me sentía frustrada al no poder enseñar como normalmente enseñé en el aula y a veces yo quería atravesar la pantalla porque veía que los papás no lograban tener la paciencia que uno tiene y los regañaban, les hablaban fuerte porque vuelvo y digo ellos vienen de vivencias cotidianas que influyen en su manera de actuar pero digamos que uno tiene la vocación, para mí volver de la pandemia fue lo mejor del mundo.

- Leydi: es decir, estamos hablando del año 2021, decir, desde el 2021 hasta el momento se ha mantenido la experiencia de bienestar. Ahorita nos mencionas, digamos el vínculo con una de las profes, con la profe Lida, que te hace experimentar el bienestar, ¿hay algún otro vínculo, relación dentro del área de trabajo que te genere bienestar, además del de la profe Lida?

- L.M.S.A: digamos que con el círculo de compañeras, en especial con la profe Yaneth Rojas, la profe Yamile, Olguita pues que es mi hermana, pero se siente esa afinidad de trabajar, de coincidir en ideas o de tener las ganas de hacer manualidades y cosas entonces es chévere, pues a la vez transmitimos ideas a las otras compañeras y ya llegamos a acuerdos, sin embargo, pues a veces prevalecen, pues las ideas de uno o digamos si yo tengo un agrado por desarrollar con determinados materiales esa actividad yo lo hago así mi compañera no le guste, pero pues doy ideas de bueno por ejemplo no te gusta la escarcha, pues si quieres esa fommy escarchado que también queda brillante. Entonces como que también intentamos buscar las soluciones.

- Leydi: en el área de educación inicial hay una particularidad y es lo que estás mencionando, que las planeaciones se hacen de forma conjunta ¿cierto? ¿Hay alguna planeación dentro de algún año de los que tienes de experiencia, que recuerdes con muchísimo afecto porque te genere muchísimo bienestar?

- L.M.S.A: sí, la de transición en el 2018 porque fue mi primer año laboral, o sea yo salí 2017 terminé práctica integral en el segundo semestre, en el 2018 empecé a trabajar, entonces digamos que mi mentora fue Olguita y las dos estuvimos en transición, en el mismo nivel y ella me orientó muchísimo y me enseñó demasiado, entonces creo que fue el punto de partida para que se tuviera en cuenta bastantes aspectos para generar una planeación integral, porque la educación en preescolar pues es integral y se marca por proyectos también.

- Leydi: ¿Recuerdas cómo cuáles fueron esos proyectos particulares en ese año en el 2018?

- L.M.S.A: Bueno, pues digamos que se mantienen, solamente cambian las maneras de ejecución, pues de acuerdo a las compañeras con las que uno esté, pero pues empezar por el reconocimiento del cuerpo de cada uno es de los más bonitos, porque uno a ellos les facilita la exploración de los sentidos, las texturas, los materiales, sabores, olores y como es a inicio de año es algo novedoso para los niños y más para niños que no han estado escolarizados entonces es uno de los proyectos que más destacan.

- Leydi: tú te has desempeñado en los diferentes niveles de educación inicial: transición, prejardín y jardín, ¿nos podrías mencionar tal vez una experiencia de bienestar en cada una de esos cursos en los que te has desempeñado a lo largo de estos 6 años?

- L.M.S.A: digamos que, en transición, es como tener ese momento gratificante de verlos graduarse, de que ya sean para primero y qué transición es uno de los cursos más pesados, porque la idea es que ellos salgan leyendo, es uno de los retos más grandes, pensaría que ese es el momento de bienestar, ya en diciembre la clausura. En jardín se crea la base para la transición, entonces conocemos no todas las letras del abecedario, más o menos 10 u 11 las que conocemos, pero son la base, al igual que los números hasta 50, entonces uno sabe que un buen jardín, va a ser una transición más llevadero. Y en el pre jardín es abrirle las puertas al mundo a los chiquis porque ahí uno arranca con las vocales, se ven los números hasta 10, pero es hacer el afianzamiento total. Entonces que manejen plastilina, arena, pintura que puncen, que hagan bolitas, que rasguen papel. Esos niveles tienen su magia. A veces es un poco complejo con los niños que llegan, por ejemplo, a transición y que vienen de un CDI, donde pues han sido cuidados pero no han tenido, digamos que una estructura curricular marcada, entonces son niños

que se han perdido de vivir procesos y uno o por lo menos yo, busco realizar actividades que para ellos sean nuevas, por ejemplo ahí viene relacionado el niño que te digo él no venía escolarizado y llegó a jardín, entonces fue vivir con él el proceso de colorear, de pintar, del agarre, porque tú en pre jardín enseñas agarre y es toda la parte motora fina y gruesa. En jardín, es un poco más establecido, pero es descubrir las letras y en transición ya arrancamos con todo lo que tienes y los tiempos, ya cada nivel tiene un poco más de exigencia.

- Leydi: ¿En transición te desempeñaste en qué años?

- L.M.S.A: Yo tuve transición 2018 y 2019, en el 2020 me bajaron a Pre jardín, por eso fue un poco crucial para mí y ahí tuve un reto muy grande, yo venía de estar 2 años con niños de 5 años que eran totalmente autónomos, obviamente requerían ayuda, pero son grandes, a bajar con niños de 3 añitos, entonces fue frustrante porque al inicio, las primeras dos semanas yo decía es que colorean, es que no escriben una amiga me dijo, para, para porque ellos no tienen 5 años, tienen 3. Y a veces uno comete perfectamente esos errores, porque yo iba acostumbrado a un ritmo de trabajo y fue como uy, sí, ellos hasta ahora están aprendiendo y pues llegó la pandemia... 2020 fue pre jardín, 2021 tuve jardín y con esos mismos niños en el 2022 pase a transición y los gradué, entonces son los que ahorita están en segundo y son mis bebés porque yo los tuve desde bebés y el 2023 hice jardín y ahorita estoy con jardín.

- Leydi: como nos acabas de mencionar, pues como que cada año particularmente tiene para ti significancia y además tiene una relación con tu bienestar. Sin ánimo, obviamente, de clasificar, pero sí con el interés de ir limitando como profes para nosotros, sabemos que hay cursos en los que nos sentimos más a gusto porque hay más afinidad, porque los temas que estamos enseñando también nos generan mayor interés, entonces nos empeñamos o tenemos más ahínco en el momento de estar ahí frente a ellos y viendo que tú ya has transcurrido por todos

estos niveles, cuál consideras tú que es el curso con el que tal vez experimentamos bienestar con mayor frecuencia, donde tal vez en tu cotidianidad dices experimento el bienestar, cuál crees que sería de los tres?

- L.M.S.A: Yo creo que, en jardín, porque en jardín son niños de 4 añitos que durante el año cumplen 5 entonces son niños que tienen un control de esfínteres, ya manejamos la limpieza de la colita, ellos ya lo hacen solitos, obviamente, pues uno revisa cuando uno sabe que están aprendiendo, pero a su vez uno no tiene como ese reto tan grande de la lectura, ellos van leyendo en su medida, van escribiendo en su medida, pero uno no tiene la presión de dejarlos súper listos para un primero. Entonces digamos que el jardín sería como un intermedio donde se pueden hacer muchas cosas y experimentar de otras maneras con ellos. Sin embargo, pues lo que te decía, cada curso tiene su magia y sus momentos de locura chéveres.

- Leydi: nos has hablado como de todos los materiales, colores que se manejan para llamar la atención de los niños cuando se está enseñando algo y sabemos también que el espacio en el que nosotros estemos también nos permite experimentar el bienestar en cuanto a que facilita o dificulta la enseñanza ¿cuál sería como esa aula que tú consideras que te podría generar mayor bienestar? Es decir ¿de qué forma debe ser esa aula para que tú sientas que el espacio es completamente idóneo para la enseñanza?

- L.M.S.A: Bueno, digamos que, respecto al espacio, tal vez un poquito más grande el salón, he visto salones que son grandes, las mesas son importantes para ellos, pero en eso si toca tener en cuenta la edad porque, por ejemplo, hay mesas que tienen sillas específicas y los pies de ellos no alcanzan a tocar el piso, entonces subirse y bajarse a ellos se les dificulta; elementos que permiten el trabajo individual, pero también grupal; escenarios donde uno pueda organizar para que ellos corran, por ejemplo un día de lluvia, que puedan moverse, que puedan jugar., los

juguetes también son importantes, pues que sean acordes, por ejemplo, a este grupo en particular le encantan los rompecabezas, entonces en las mañanas, en el juego libre, ellos piden rompecabezas, a veces por encima de dibujar o algo así y los comparten y los intercambian; una zona verde teniendo en cuenta que no van a hacer rollitos o botes, que no se nos lastimen; un parque adecuado, por ejemplo, tener la piscina de pelotas les gusta mucho, por ejemplo, ayer que el clima no estaba tan bueno ellos bajaron a la piscina de pelota. Yo creo que todo debe ser integral, los espacios abiertos y cerrados. Porque hay momentos donde uno necesita concentración con ellos y los sonidos externos influyen, por ejemplo, ahorita se me dificulta un poco dictar la clase porque todos los días es la clase de danzas. Antes solamente eran 3 días a la semana, entonces yo sabía que, por ejemplo, martes y jueves los temas grandes podría desarrollarlos. Pero pues ahorita ya estamos acompañados de música casi que todo el tiempo y pues antes yo les colocaba más música infantil, ahora pues escuchamos la música de los compañeritos grandes y pues aun así ellos bailan y se mueven, tienen sus momentos de concentración también, pues porque es música que no es reggaetón, es música bonita, digamos el desgaste de la voz si se marca un poquito más.

- Leydi: sé que la profe también este año estaba terminando su maestría ¿Cómo diferencias cada una de las áreas en las que te desempeñas, es decir, como mamá, como profe, como estudiante o sientes que tal vez no podías, por ejemplo, al estar estudiando la maestría, experimentar el bienestar con la misma intensidad que lo experimentamos cuando no estabas estudiando la maestría?

- L.M.S.A: Bueno, digamos que, según un proceso de organización, de trabajo en equipo, porque, por ejemplo, en mi rol como mamá había momentos en que sentía que dejaba a Sarita solita y aun así yo trataba y ven hacemos tareas, o sea, llegábamos a la casa, yo la dejaba

descansar y lo primero que yo hacía era las tareas de la niña, que obviamente yo podía trasnochar, ella necesitaba dormir bien su tiempo de sueño. En el trabajo también trataba de sacar por ejemplo la planeación y eso cuando yo veía que tenía un tiempito, ahorita ya terminando la investigación yo adelantaba planeación, mi compañera ya ha complementado lo que faltara y en el rol de estudiante también este, pero sí hay momentos de frustración donde el cansancio ya físico y mental uno dice no más, no quiero más. Y sí, había momentos de lágrimas o momentos de decir no voy a hacer nada, pero había otros en los que decían no puedo parar porque ya estoy a la puerta, no puedo parar. Yo creo que organización de tiempo, de dar prioridades. Porque fue año y medio donde yo iba y saludaba a mis papás, pero yo no me quedo de vacaciones allá, porque para mí, ir donde mis papás es ir a descansar. Mi espacio de estudio era acá. Mi escritorio con mis cosas, con mis elementos. Allá podía tener lo mismo, pero no era mi espacio de estudio, entonces el marcar prioridades es importante, pues asimismo ir desarrollándose.

- Leydi: Y sientes que durante ese periodo de tiempo en el que estabas estudiando ¿Experimentas con la misma intensidad del bienestar dentro del aula, en tu área de trabajo?

- L.M.S.A: Había agotamiento, había momentos en los que, si se dificulta un poco sentir ese bienestar, pero por la misma presión de los tiempos en la Universidad, por tener que rendir con el plan bimestral o mensual que se había establecido para el trabajo en el colegio, entonces la presión si juega ahí un papel fundamental y obviamente no hay bienestar total. Pero ya cuando tú estás trabajando con ellos si en el mismo desarrollo de la intervención que hice, era mi momento de bienestar y tal vez fue lo que me goce haciendo esa investigación porque desarrollaba cosas que yo sabía que iban a funcionar y estaba desarrollando algo que le iba a gustar a los niños y si lo pensé, fue basándome en los intereses de ellos. Entonces esos puntos de bienestar sí se veían, aunque pues no era tan constante.

- Leydi: pero en tu área de trabajo sí existían los momentos de bienestar, aunque no fueran con la misma intensidad que también experimentaba antes...

- L.M.S.A: si claro, por ejemplo, alistar material para manualidades yo prefería 2000 veces hacer eso que sentarme a redactar la tesis y es algo de mi trabajo, pero es lo que a mí me gusta y me genera bienestar. Entonces yo prefería a veces sacar la planeación del Colegio antes que trabajar en la tesis, aunque sé que toca responder con todo y pues con esfuercito sí se puede.

- Leydi: ¿Cuál sería el lapso de tiempo más largo en el que has experimentado bienestar, es decir, dentro de esos 6 años y teniendo presente lo que hemos hablado y es que hay momentos en los que obviamente no han no experimentamos el bienestar porque pasa algo dentro del día que se dificulta experimentarlo, ¿cuál crees que ha sido como el periodo de tiempo más largo en el que has experimentado bienestar?

- L.M.S.A: Las vacaciones, no mentiras, pues digamos que entregar boletines, es como cumplir, terminar con la misión. Entonces, aunque es un día que es un poco agotador dice uno como ya, aquí ya fue otro pedacito de este reto, y se logra, sin embargo, fuera de chiste las vacaciones sienten uno que es como como llenarse otra vez de energías, recargarse y tener la fuerza para retomar. Pero no sé creo que son muchos momentos y son como intercaladitos como para decir como algunos en específico ahorita no, no te lo podría mencionar.

-Leydi: Bueno, pues le agradecemos mucho a la profe L.M.S.A. por habernos dado esta entrevista, estaremos compartiendo con ella en otro momento y otro espacio para analizar lo que hemos escuchado el día de hoy, muchas.

- L.M.S.A: Muchas gracias a ti por tenerme en cuenta para la investigación, gracias.

**Anexo 5.**

*Diario de bienestar (ejemplo) DCR -D*



Instrucción diario de bienestar.

Hola...

Este diario puede ser diligenciado de forma diaria o en la temporalidad que lo sientas necesario, aquí puedes disponer del lenguaje escrito o artístico en la forma que lo consideres pertinente (dibujos, poemas, canciones, idioma deseado, etc); cualquier lenguaje y expresión es válida para plasmar tu experiencia de vida respecto a tu bienestar como docente, si usas expresiones no escritas, porfa déjanos unas palabras que nos permitan acercarnos a lo que deseas expresar.

Recuerda que al escribir es importante poner la fecha (día y hora) en que lo estás haciendo.

Este diario será personal y privado, solo será revisado por el equipo de investigación.

Gracias por tu participación.

28 de Julio, 2024 (1:00am)

Este diario me fue entregado el lunes 22 de Julio, pero apenas lo estoy comenzando.

Estas son algunas cosas que pensé conscientemente durante estos últimos días en torno al bienestar.

bien estar ↔ estar bien

Me produce bien estar.

→ Saber que estoy haciendo lo correcto

→ Sentirme amada

→ Saber que mis palabras, mis acciones ayudan a crecer a otros (niños y adultos)

- Tener la capacidad de disfrutar de pequeños y grandes placeres tanto en lo cotidiano como en situaciones extraordinarias
- Aprender.
- Sentir/ percibir la bondad
- Amar

Así pues, esto también sería un diario de agradecimiento pues la vida me ha puesto en unas condiciones materiales y emocionales que me permiten sentir vivenciar lo anterior.

Esta semana que acaba de pasar  
tuve una serie de vivencias  
que desde una primera mirada  
parecían estar me alejando  
del bienestar.

Aquí una anecdótica:

El martes al final de la jornada,  
¡no sé cómo diantres!  
un puestro<sup>(silla)</sup>, una mesa y  
una chaqueta de torro ove-  
jero terminaron untadas de  
popó, ¡popó humano!, apenas  
me di cuenta fue como  
¡ay no! ¡no, no, no! en  
mi mente, pero lo cierto  
es que rápidamente le puse  
mucho humor a la situación  
y puse a mis estudiantes  
a conjeturar sobre "el mu-

terio del popó en el salón" mientras que yo rápidamente limpié el desastre y sé que normalmente habría hecho muchas arcadas durante esta limpieza pero esta vez no, yo solo estaba siendo diligente, solucionando un problema, al tiempo que tomaba la situación con mucho humor.

Una buena forma de ~~manejar~~ bienestar es el poder tomar con humor cuando nos llega "mierda" a la vida, saber que es algo temporal y que podemos ser lo suficientemente ~~el~~ diligentes para limpiar el desastre.

Bienestar: 27/07/2024

Encontrarme con una amiga,  
a quien no veía hace casi  
14 años. Y encontrar que nos  
seguimos conectando con la  
risa traviesa, el abrazo, las  
palabras.

28/07/2024

Encontrar música nueva e inspi-  
radora.

29/07/2024

Sentir el latir de la ansiedad y  
tener las herramientas para  
lidiar con ella amorosamente.  
Entendiendo que hay algo que  
me está generando incomodidad  
y que debo cambiar.

07/08/2024

Ya más de una semana sin escribir una sola palabra en este diario y me preguntó si es que en estos últimos días no he sentido el bienestar como lo ~~percibía~~ o si no he tomado el tiempo suficiente para agradecer por los regalos que me da la vida:

- Una familia que me ama
- Unas amigas que me aman
- Un lindo <sup>y cómodo</sup> hogar en el que habito
- Un trabajo estable
- Buena salud
- Espacios de bienestar como lo son:

El laboratorio de percusión  
y el curso de técnica vocal,  
que por cierto ya acabaron.

10/08/2024

Escribir para soltar.

Me cuesta ser asertiva <sup>wando</sup> ~~hablo~~

asi que wando hay una  
situación que me molesta,  
escribo a la persona  
relacionada y me queda  
más fácil manifestar de  
manera respetuosa ~~e id~~  
y asertiva lo que siento

le escribí a mi compañera  
para manifestarle la incomo-  
didad que senti por haberme  
interrumpido y desautorizado

en frente de los niños.

Fue un escrito que me ayudó a poner los límites que me faltaban y la respuesta fue positiva.

Poner límites ayuda a mi bienestar

13/08/2024.

Finalmente no escribí nada aquel día. (16/08/2024)

16/08/2024

Foro institucional

Recuerdo que este día sentí mucha emoción con las reflexiones de los estudiantes de bachillerato con respecto a lo que hacer en el proyecto

huerta

"Aprendí a reconocer la diferencia entre las plantas y las personas"

"La huerta relaja y podemos ver la madre tierra"

"Si queremos, casi en cualquier lugar puede haber vida"

"Nos dimos cuenta que cada vez que tocamos las plantas las hacemos crecer"

25/08/2024

Acabo de regresar de un pequeño viaje con varios de los que fueron mis amigos de la infancia. Fue una oportunidad muy linda para reencontrarnos y reconocernos. Varios de ellas ya con su descendencia mos-

traron su punto de vista como  
padres/madres que no tuvieron  
un manual de instrucciones  
para la crianza, pero que a  
pesar de todo ponen el amor  
como ese motor que aún con  
todo y errores se eduque a  
una persona de bien.

"No ha sido fácil pero a  
pesar de todo he hecho  
un buen trabajo: 😊

Lindo, es muy lindo encon-  
trar nuevos lugares seguros  
para mi ser.

27/08/2024

Justo hoy antes de mi encuentro con Liz decido hacer un resumen de lo que han sido mis últimos días en terminos de episodios de ~~mi~~ bienestar o reflexiones en torno a la búsqueda del mismo.

- Mi clase de percusión, un espacio de mujeres para mujeres donde cada encuentro nos desconecta un poco de la hostilidad de lo cotidiano y como el tambor ~~nuestro~~ como eco de nuestro palpitante nos conecta con la profundidad de nuestro ser.

- El reencuentro con los "chonizeros", la amistad.

Amistad, deriva del latín amicitas:  
animi (alma), custas (custodia)  
significa literalmente: lugar don-  
de se guarda parte de tu alma.

- Habría perdido este diario y por eso es que hay un gran salto en lo que viene a continuación.

Regresaré a mi sede.

14/09/2023

Pues el cambio comienza el martes y hay un montón de trabajo acumulado.

Mucho

Y dos de eso que es de mi responsabilidad directamente.

Y que no se había podido hacer justo por no estar en la sede a la que en realidad pertenezco.

Vienen meses locos laboralmente hablando, por que se acumularon muchas actividades y porque es el último trimestre escolar y aparte presentar todas las evidencias de mi trabajo. Eso me va a demandar mucho tiempo.

30/09 Volver a mi sede, en efecto significó tener que voltear por el trabajo acumulado. Pero sí hubo cierto alivio

20/09/2023

Volvi a mi sede, fue semana loca, los niños andaban muy alborotados pero pues decidi tomarme un descanso.

yo ahora voy en viaje... 17:40 ✓

con parte de lo que sumercé me dio de cumple me pagué un encuentro 17:40 ✓

un festival medio hippie 17:40 ✓

y estoy viajando 17:40 ✓

en una ecaparque San Francisco de Sales 17:40 ✓

yo he estado manejando un estrés tenaz y necesito un respiro 17:40 ✓

en efecto el viaje me sirvió para reconectarme conmigo misma, venía más ligerita, ~~pero~~ de hecho decidí tomar mi compensatorio de cumpleaños ese lunes 23 para no tener que sentirme preocupada durante ese fin de semana.

Conocí una ewaldea y participe en algo llamado Danzas de Paz, algo muy lindo y "bienestaroso"

estoy un poco en la loca porque andaba viajando 1203 ✓✓

llegué ayer 1203 ✓✓

y llega una como desubicada 1203 ✓✓

A dónde fuiste? 1205

Estuve en un festival de música y luego en una ecoaldeia en San Francisco de Sales (cundinamarca) 1313 ✓✓

Que genial me ██████████, espero te divirtieras mucho. 1315

Estuvo un poco raro porque yo iba a un festival de musica... un evento muy hippie 1315 ✓✓

pero hubo un fallecimiento en el festival y cancelaron el evento el segundo día 1316 ✓✓

fue algo difícil 1316 ✓✓

y pues como que todos los que íbamos a ese festival quedamos desparchados 1316 ✓✓

pero di con alguien que tenía amigos en una ecoaldeia... entonces pues allí paramos y el fin de semana se salvó 1317 ✓✓

y finalmente la experiencia fue muy bella 1317 ✓✓

conocer otras formas de vida 1317 ✓✓

esa exploración fue linda 1317 ✓✓

y pude descansar... porque llevaba varias semanas sin poder dormir bien 1318 ✓✓

Volver del viaje y perder esa tranquilidad que habia ganado, vivir una semana loca, muy loca y desordenada mal

~~mis compañeras~~  
alguno me desestabiliza  
el colegio, el fin de año

el desorden  
es muy desordenado ese colegio  
y la convivencia se ha tornado un poco... no sé si llamarle mala  
pero no me siento tan bien

mis compañeras no es que sean malas personas... pero pues siento que no combino tanto con ellas

a la profe Adri la estimo mucho, pero a pesar de que estamos de nuevo en nuestra sede... ella quiere como que sigamos trabajando juntas y la verdad es que no quiero, no es por ella, es por mí, porque a pesar de que esto es nuevo para mí y me cuesta, siento que aceptar su ayuda desmedida, es perder mi autonomía, mi estilo de trabajo es diferente, sé que puedo estar equivocando, pero quiero darme cuenta de eso por mí misma y no estar ejecutando lo que ella "diseña"

y he tenido ya que rechazarle sus actividades  
pero aún así ella como que no entiende

Lo tratando de recuperar mi autonomía

↳ Ambiente laboral como maluco

~~De por qué no he seguido con mi  
equipo terapéutico: la falta de  
liquidez, jiji, la salud mental  
cresta~~

pues eso fue el mes pasado, ahí tomé terapias con ese equipo, este mes ya no tanto y tiene que ver con que me quedé sin dinero, una vez que recibí mi sueldo tuve que desembolsar 3' y pues entre pagar la tarjeta de crédito, los recibos, el ahorro en el fondo me quedé ilíquida así que prescindí de ciertos gastos...

22:47

el fin de semana pasado me fui de viaje, lo pagué con lo que mi mamá me regaló de cumpleaños, mi intención era desconectarme y realmente lo logré y gane bienestar venía muy contenta y tranquila pero esta semana laboralmente hablando fue explosiva y toda esa tranquilidad que traía se fue disipando

22:51

exploté varias veces

22:51

~~No encontraba mi diario de bienest-  
tar...~~

pues espero poder encontrarlo es que ya lo he buscado, he querido escribir, pero ultimamente como que siempre ando de afanes... mi vida se ha tornado en un despelote las últimas semanas (creo que desde que volví de las vacaciones)

22:39

mi bienestar laboral ha disminuido bastante

22:39

pensé que volviendo a la sede todo cambiaría y en cierto sentido si cambio para bien... pero en otras cosas se intensificó, no sé si decir para mal, pero definitivamente he perdido bienestar

22:41

creo que mi ambiente laboral sí es tóxico por muchas razones y la principal es la falta de claridad sobre lo que hay que hacer

22:41

eso también ha afectado a la otra compañera nueva

22:42

¿Será que si terminare por relajarme?

¿Será que todo esto se debe a la ~~misma~~ falta de experiencia en este nuevo lugar?

una profe que notó mi desazón me dijo que *dia aquí siempre ha sido así, y pues va uno termina por relajarse* 22:54 ✓

quizás a mi me esta costando mucho porque es mi primer ciclo escolar 22:55 ✓

y he pensado que lo que debo hacer, es ser un agente de cambio 22:56 ✓

ya lo hable con Adri y con mi compañera nueva 22:56 ✓

les dije algo como que nosotras mismas teniamos que empezar a poner orden y claridad porque al parecer nadie mas va a hacerlo 22:56 ✓

es una carga extra, pero hay que hacerlo 22:57 ✓

pero como uno esta reventado de trabajo ahora es complejo 22:58 ✓

no creo que siempre se puede ~~empezar~~ empezar a vislumbrar la luz en el camino

Hay que empezar poco a poco,  
pero hay que empezar...

sip, hay que empezar de a poco... y poniendo el ejemplo, mañana mismo yo tengo que organizar a mis compañeras para el simulacro del miércoles y quiero hacerlo de manera eficiente y asertiva ( es empezar a poner el ejemplo con ciertas cosas, esta semana es semana chocolista para mí, el viernes es el día de la matemática en mi sede, entonces en ese sentido ya empecé a poner ejemplo sobre lo que es tener claridad...

23:03 ✓✓

pero aun así me siento muy muy estresada... y mi cuerpo empieza a reaccionar, mi piel empieza a tener alergias

23:04 ✓✓

↳ De como mi cuerpo reacciona  
ante la falta de bienestar

Y aquí abajo de como personas  
a mi alrededor son de alguna  
manera una protección, ~~son~~ un  
lugar seguro que además me ayu-  
dan a ganar lo no perder el poco  
bienestar que me queda en ciertos  
días.

(cite a Anita mañana para que ella me ayude a buscar mi diario, ella es quien me ayuda con el aseo, se ha vuelto también como una amiga y creo que si no fuera por ella que ha venido ayudarme a poner orden y al tiempo me ha escuchado, yo ya hubiese colapsado)

23:11 ✓✓

Hay que empezar poco a poco,  
pero hay que empezar...

sip, hay que empezar de a poco... y poniendo el ejemplo, mañana mismo yo tengo que organizar a mis compañeras para el simulacro del miércoles y quiero hacerlo de manera eficiente y asertiva ( es empezar a poner el ejemplo con ciertas cosas, esta semana es semana chocolista para mí, el viernes es el día de la matemática en mi sede, entonces en ese sentido ya empecé a poner ejemplo sobre lo que es tener claridad...

23:03 ✓

pero aun así me siento muy muy estresada... y mi cuerpo empieza a reaccionar, mi piel empieza a tener alergias

23:04 ✓

↳ De como mi cuerpo reacciona  
ante la falta de bienestar

Y aquí abajo de como personas  
a mi alrededor son de alguna  
manera una protección, ~~dan~~ un  
lugar seguro que además me ayu-  
dan a ganar lo no perder el poco  
bienestar que me queda en ciertos  
días.

(cite a ~~ella~~ mañana para que ella me ayude a buscar mi diario, ella es quien me ayuda con el aseo, se ha vuelto también como una amiga y creo que si no fuera por ella que ha venido ayudarme a poner orden y al tiempo me ha escuchado, yo ya hubiese colapsado)

23:11 ✓

(y hasta que termine  
el año )  
Parece que por los próximos días  
estoré navegando en ese mar  
de caos laboral

sip, yo les dije que al parecer este ciclo escolar pues ya valió y pues salvese quien pueda... pero que el siguiente año tenemos que empezar a dar y exigir claridad...

30/09/2024

## Anexo 6

### Categorización en programa Atlas.ti Web

