

DESGASTE EMOCIONAL DOCENTE EN UN ENTORNO ESCOLAR URBANO: UNA LECTURA DESDE LA EXPERIENCIA SITUADA

Kelly Johana Peña Doria¹

E-mail: johanapdoria@gmail.com

ORCID: 0009-0005-1438-4847

Institución Educativa Victoria Manzur.
Montería. Córdoba. Colombia.

Andrés Alfonso Galván López²

E-mail: agalvanlopez17@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1828-0712

Institución Educativa 1ro. de mayo.
Tierralta. Córdoba. Colombia.

Recibido: 07/11/2025

Revisado: 10/12/2025

Aprobado: 10/01/2026

RESUMEN

Este ensayo reflexiona sobre las condiciones laborales que afectan la salud mental docente, a partir de una experiencia situada en el sistema educativo oficial. Se abordan aspectos como la atención a comportamientos difíciles, el trabajo con grupos numerosos, la débil corresponsabilidad familiar, las demandas normativas y el tiempo limitado para la labor pedagógica. Mediante una revisión de fuentes normativas y académicas, se examina la distancia entre el discurso sobre calidad educativa y las condiciones reales del ejercicio docente. El texto plantea la necesidad de visibilizar el bienestar del maestro como un elemento clave para el fortalecimiento de los procesos escolares, sin el cual resulta difícil hablar de educación con sentido formativo y humano.

Palabras clave: salud, mental, docentes, trabajo, emociones, laboral.

1.- Docente de Básica Primaria. Licenciada en Informática. Magister en Tecnologías Digitales. Labora en la Institución Educativa Victoria Manzur. Montería. Córdoba. Colombia.

2.- Docente de matemáticas en bachillerato. Ingeniero agrónomo. Magister en Educación UMECIT. Labora en la Institución Educativa Primero de Mayo. Tierralta. Córdoba. Colombia.

EMOTIONAL TEACHER BURNTOUT IN AN URBAN SCHOOL ENVIRONMENT: A READING FROM THE SITUATED EXPERIENCE

ABSTRACT

This essay reflects on the working conditions that affect teachers' mental health, based on a situated experience within the official education system. It addresses aspects such as managing challenging behaviors, working with large groups, weak family co-responsibility, regulatory demands, and limited time for pedagogical work.

Through a review of normative and academic sources, it examines the gap between the discourse on educational quality and the actual conditions of teaching practice. The text highlights the need to make teachers' well-being visible as a key element for strengthening school processes, without which it is difficult to speak of education with formative and human meaning.

Keywords: health, mental, teachers, work, emotions, labor.

Introducción.

Dentro de múltiples contextos escolares del país, principalmente en aquellos con alta demanda de atención estudiantil, el ejercicio de la docencia ha dejado de ser una labor centrada exclusivamente en la enseñanza para convertirse en una profesión constantemente tensionada por exigencias administrativas, demandas familiares, necesidades institucionales y, sobre todo, por las realidades sociales que atraviesan los estudiantes, sin importar el grado escolar en el que se encuentren. Estas situaciones, que reflejan desatención o violencia por parte de las familias, abandono emocional o carencia de límites, recaen cada vez con mayor fuerza sobre los docentes, quienes más aún de su rol pedagógico, deben asumir funciones de orientación, mediación, regulación conductual y contención afectiva. Todo ello termina desbordando sus capacidades y deteriorando sus condiciones laborales y personales, sin que exista una respuesta institucional adecuada frente a estas cargas que sobrepasan lo esperado en cualquier ejercicio profesional.

En este contexto, Cabezas-Cerna, Belduma-Rentería, Robalino-Laje y Lemache-Alvarado (2025) coinciden en reconocer la importancia de abordar la salud mental de los educadores pues el bienestar emocional del maestro constituye un pilar fundamental para garantizar un ambiente de aprendizaje sano, seguro y propicio para todos, dado que, cuando el docente se encuentra en equilibrio emocional, su capacidad para gestionar el aula, mediar conflictos, motivar el aprendizaje y acompañar procesos

individuales se fortalece; en cambio, el malestar acumulado repercute directamente en la dinámica escolar y en la calidad de los procesos educativos.

Igualmente, la docencia representa una de las profesiones fundacionales de cualquier sociedad, al ser la que contribuye a la formación de todas las demás, de ahí que, el cuidado, la protección y la dignificación de quienes ejercen esta labor deberían constituir una prioridad estatal, lo cual implica no solo una remuneración justa, sino también condiciones laborales estables y emocionalmente sostenibles. Así, el deterioro de la salud mental docente emerge como una preocupación que no puede seguir siendo invisibilizada, por lo tanto, el presente ensayo propone un análisis crítico de los factores que inciden en la afectación psicológica del magisterio, visibilizando algunas de las consecuencias individuales y colectivas que esto implica, a partir de una lectura situada del contexto escolar, alimentada por la experiencia acumulada en el ejercicio docente dentro del sistema educativo oficial y por la observación constante de dinámicas institucionales marcadas por la sobrecarga administrativa y la ausencia de apoyos estructurales.

Desde esta perspectiva, el sistema educativo colombiano impone sobre los docentes tareas que exceden ampliamente su función pedagógica, particularmente en instituciones de carácter oficial con alta demanda de matrícula y planta docente insuficiente, en donde, un solo maestro puede tener a su cargo hasta 50 estudiantes por grupo, en ambientes con limitadas condiciones materiales, escaso acompañamiento institucional y una evidente precariedad en los recursos didácticos y humanos. Esta alta

concentración estudiantil dificulta la atención individualizada, impide la implementación de metodologías activas y genera una sobrecarga permanente para el educador, puesto que, como lo advierte un documento oficial de la Secretaría de Educación de Bogotá, los cursos con un número alto de estudiantes pueden estar asociados a la presencia más frecuente de distracciones, comportamientos de indisciplina o una mayor heterogeneidad en el desempeño estudiantil, lo que representa retos adicionales para la práctica docente (Secretaría de Educación del Distrito, 2016). A esto se suma la demanda de cumplir con múltiples responsabilidades administrativas, como la elaboración de planeaciones detalladas, informes individuales de avance, actas de comités, seguimiento a estudiantes con dificultades de aprendizaje, diseño de actividades de nivelación y diligenciamiento constante de plataformas institucionales, lo que implica que la jornada laboral del docente se extienda más allá del aula y del horario normativo, lo cual impacta directamente su bienestar físico y mental.

En este mismo sentido, el discurso oficial sobre calidad educativa entra en tensión con la precariedad de las condiciones reales, lo que se manifiesta en una planta docente insuficiente, en la escasez de recursos didácticos y en la ausencia recurrente de profesionales de apoyo como orientadores escolares o trabajadores sociales, cuya labor resulta esencial para atender las múltiples necesidades emocionales, familiares y conductuales que llegan al aula. Esta brecha entre lo que se exige y lo que realmente se garantiza se profundiza aún más si se tiene en cuenta que las pruebas nacionales e internacionales, como las SABER o PISA, valoran el rendimiento académico de los

estudiantes sin considerar suficientemente las particularidades del contexto escolar, las condiciones socioeconómicas de las comunidades educativas ni las sobrecargas que enfrentan los docentes en su labor cotidiana. En consecuencia, los resultados obtenidos tienden a interpretarse como reflejo exclusivo del desempeño institucional, sin tomar en cuenta los factores estructurales que limitan seriamente la posibilidad de alcanzar los estándares definidos por las políticas educativas.

Antes de abordar los factores que inciden en el desgaste emocional del profesorado, es necesario delimitar conceptualmente el término salud mental, toda vez que se trata del eje central del presente análisis. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2018), la salud mental se entiende como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de forma productiva y contribuir a su comunidad. Esta definición no se limita a la ausencia de trastornos mentales, sino que implica la posibilidad de tener una vida funcional, equilibrada y socialmente integrada. Bajo esta perspectiva, resulta evidente que el contexto laboral en múltiples instituciones educativas del país compromete seriamente la salud mental de los docentes, considerando que enfrentan presiones constantes que desbordan los márgenes de una vida emocional saludable y afectan su capacidad para responder adecuadamente a las exigencias del sistema educativo.

Uno de los aspectos estructurales que impacta directamente el bienestar emocional de los docentes se relaciona con la jornada laboral, en vista de que el tiempo

real de dedicación suele superar con creces lo estipulado formalmente. De acuerdo con el Decreto 0277 de 2025, la jornada laboral de los docentes oficiales corresponde a ocho horas diarias, distribuidas en seis horas presenciales en la institución educativa y dos adicionales destinadas a labores extraclase que deben cumplirse desde casa (Gobierno de Colombia, 2025). Aun así, esta distribución rara vez se cumple en la práctica porque las tareas de planeación, evaluación, elaboración de informes, diligenciamiento de plataformas, preparación de actividades pedagógicas y la comunicación y retroalimentación a padres de familia y estudiantes, requieren una extensión constante e invisible del trabajo. A esto se suma la digitalización creciente de los procesos escolares, que exige a los docentes habilidades técnicas que no siempre dominan y para las cuales no reciben formación específica ni tiempo institucional asignado. Como resultado, los educadores suelen dedicar más de dos horas diarias fuera del aula al cumplimiento de estas responsabilidades, sacrificando espacios personales, familiares y de descanso, bajo la presión constante de responder a las exigencias administrativas y pedagógicas de su labor.

La desconexión entre la jornada laboral formal y el tiempo real de dedicación genera sentimientos persistentes de frustración, agotamiento y desmotivación, en tanto que los docentes deben extender su trabajo a los fines de semana, los horarios nocturnos e incluso los periodos de receso escolar, sin posibilidad alguna de desconexión. Este desequilibrio entre la vida laboral y personal vulnera su derecho al descanso y repercute directamente en su bienestar físico y emocional, dado que la imposibilidad de delimitar

tiempos claros para el trabajo y la vida privada puede llevar a un desgaste de salud mental docente, especialmente cuando no existe reconocimiento institucional ni acompañamiento adecuado frente a estas condiciones de sobrecarga.

Conviene señalar que, en contraposición a las condiciones laborales descritas, la Ley 2191 de 2022, también conocida como la Ley de desconexión laboral, reconoce el derecho de las personas a no mantener contacto por medios laborales fuera de su jornada, con el propósito de garantizar el goce efectivo del tiempo libre, descanso, licencias y vacaciones (Gobierno de Colombia, 2022). Sin embargo, para muchos docentes, el agotamiento emocional, la presión por completar múltiples tareas en el aula y la percepción de que todo debe estar resuelto siguen impidiéndoles beneficiarse de esta normativa, lo que demuestra que la existencia de una ley no es suficiente si no se transforma también la cultura institucional y si no se crean mecanismos efectivos que permitan a los docentes ejercer ese derecho sin presión ni consecuencias negativas.

Otro de los factores centrales en los que se enfoca este ensayo, y que representa una de las mayores fuentes de desgaste emocional para los docentes es que en lugar de dedicarse a enseñar, muchos maestros asisten a las aulas principalmente a corregir conductas y esta situación persiste a pesar de las citaciones reiteradas a padres de familia, las intervenciones de orientadores escolares y el acompañamiento de directivos, puesto que las causas estructurales del problema no se encuentran en la escuela, sino en el entorno familiar, entonces, los salones de clase se han transformado en escenarios donde el docente asume funciones de contención emocional, regulación de

comportamientos, mediación de conflictos y acompañamiento psicológico, tareas que antes correspondían al núcleo familiar lo que se traducen en niños y adolescentes con profundas carencias afectivas, escasa autonomía y débil socialización conviven en entornos escolares para los cuales no existen protocolos claros ni personal suficiente que garantice una atención especializada. Esta situación desemboca en la agresividad, la falta de respeto, la transgresión constante de las normas y la resistencia a la autoridad, generando un clima hostil que impacta emocionalmente al maestro, quien sumado a esto se enfrenta al desinterés de muchas familias, que minimizan las situaciones reportadas o interpretan cualquier observación como un acto de persecución contra sus hijos.

Otro factor que contribuye al desgaste emocional de los docentes es la creciente desconexión entre las familias y el proceso escolar, fenómeno que se ha hecho cada vez más evidente en el contexto educativo colombiano, en la medida en que un número considerable de padres delega por completo no solo la formación académica de sus hijos, sino también su cuidado diario, el cual queda en manos de terceros como abuelos, hermanos mayores o vecinos, quienes en muchos casos no cuentan con herramientas pedagógicas ni criterios claros para establecer límites o promover pautas de crianza saludables, desconociendo que la educación es una responsabilidad compartida entre el Estado, la sociedad y la familia, tal como lo establece la Ley 115 de 1994 en su artículo 4, donde se indica que corresponde a estos tres actores velar por la calidad de la educación y promover el acceso y permanencia en el sistema educativo (Ley 115, 1994). Esta situación suele justificarse con el argumento de la carga laboral de los adultos, pero

termina generando un vacío afectivo y disciplinario que repercute directamente en el comportamiento del estudiante. En otros casos, que pueden llegar a ser incluso más graves, el rol de cuidador lo asumen los dispositivos tecnológicos, como teléfonos móviles, tabletas o televisores, convirtiéndose en la principal fuente de compañía para los niños. Artefactos que lejos de ofrecer contenidos educativos, suelen exponerlos a material inadecuado, con temáticas de violencia, sexualidad o consumo, lo que potencia actitudes de hiperactividad, irrespeto, ansiedad e impulsividad.

Como consecuencia de este contexto, algunos padres de familias llegan a la escuela afirmando que no saben qué hacer con sus hijos, que se les salen de las manos, y, en ciertos casos, los llamados de atención de los docentes o las invitaciones a dialogar sobre estas situaciones son recibidos con molestia, negación o desconfianza y, en lugar de asumir responsabilidades compartidas, los padres responsabilizan al maestro y se desentienden de su rol como formadores primarios. De igual forma y no menos importante, esta tensión también se manifiesta en el uso cotidiano de plataformas de mensajería como WhatsApp, donde, a pesar de establecerse horarios institucionales de atención, es frecuente que los padres escriban fuera del horario acordado, exijan respuestas inmediatas, cuestionen decisiones pedagógicas o emitan juicios sin sustento, sin considerar los canales formales ni la carga emocional que esta dinámica genera en el docente, en vista de que, esta comunicación desregulada y cargada de exigencias no solo interfiere con la labor pedagógica, sino que profundiza la sensación de presión y vigilancia constante que viven los educadores.

Por otra parte, aunque el enfoque de educación inclusiva representa un avance significativo en el reconocimiento de los derechos de los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, su implementación ha recaído casi por completo en los docentes regulares, quienes deben asumir esta responsabilidad sin contar siempre con los apoyos, recursos o formación adecuados. En la práctica, los maestros deben diseñar adaptaciones curriculares, realizar seguimientos personalizados, aplicar estrategias diferenciadas y documentar todo el proceso, sin recibir orientación técnica suficiente ni contar con equipos interdisciplinarios. Situación que termina generando en los docentes, sentimientos de angustia, desbordamiento e incluso culpa, quienes sienten que no están cumpliendo adecuadamente con sus funciones por falta de herramientas.

Considerando lo anterior, el desgaste emocional docente se relaciona con la implementación del enfoque de educación inclusiva sin el respaldo institucional adecuado, dado que, aunque este modelo representa un avance significativo en el reconocimiento de los derechos de los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales, su aplicación práctica en los colegios oficiales dista mucho de los principios que promueve, en vista de que, en un número importante de instituciones públicas de municipios no capitales, esta supuesta inclusión se aplica sin las condiciones mínimas para su implementación: los docentes no cuentan con formación especializada en atención a la diversidad, no reciben acompañamiento profesional permanente, ni hacen parte de equipos interdisciplinarios que apoyen el seguimiento de estos casos. Del mismo modo, deben atender simultáneamente grupos numerosos donde predominan

casos de indisciplina, rezago académico y conductas disruptivas, lo que convierte cualquier intento de inclusión en una sobrecarga más para el maestro.

En este contexto, resulta inviable brindar una atención adecuada a uno o más estudiantes con diagnósticos como TDAH, TEA, discapacidad cognitiva o trastornos emocionales severos, quienes por su misma condición requieren acompañamiento permanente, comunicación diferenciada y estrategias pedagógicas adaptadas. Esta exigencia resulta incompatible con las dinámicas reales del aula, caracterizadas por la escasez de recursos, el exceso de estudiantes y la ausencia de apoyos técnicos y es en estos casos donde los docentes deben mediar conflictos generados por la desregulación emocional o la agresividad de algunos estudiantes, atender a los demás integrantes del grupo, y responder simultáneamente a las expectativas institucionales y familiares, lo cual genera frustración, ansiedad y una constante sensación de insuficiencia. Paradójicamente, esta inclusión termina generando exclusión: los estudiantes con PIAR no reciben el acompañamiento necesario y son señalados por sus compañeros por sus comportamientos, por no trabajar al mismo ritmo o por recibir adaptaciones que los demás no comprenden, lo que los lleva al aislamiento.

En continuidad con lo anterior, la carga burocrática también es un componente crítico, puesto que los docentes deben diseñar planes individuales por cada estudiante con diagnóstico, documentar el proceso, justificar cada adaptación y demostrar avances cuantificables, todo esto sin orientación técnica suficiente ni tiempo institucional asignado y finalmente, lejos de ser una estrategia de equidad, la inclusión mal implementada se

convierte en una fuente constante de tensión y desgaste emocional. A pesar de su gravedad, este impacto sobre la salud mental del profesorado es minimizado por los discursos institucionales e incluso ignorado en la formulación de políticas educativas, lo que profundiza la sensación de abandono y desprotección entre quienes asumen estas responsabilidades sin recibir el acompañamiento ni los recursos necesarios.

Adicionalmente, las instituciones educativas han incorporado una lógica tecnocrática basada en la evidencia, la cual privilegia la recolección de datos, el cumplimiento de indicadores y la sistematización constante; por consiguiente, esta tendencia ha derivado en una burocratización del trabajo docente que no solo reduce su acción pedagógica a tareas operativas, sino que adicionalmente genera una creciente sensación de alienación. En la mayoría de los casos, estas decisiones no provienen de una iniciativa autónoma de los equipos directivos, sino que responden a lineamientos impuestos por el sistema educativo, especialmente en instituciones sometidas a auditorías periódicas de las secretarías de educación. Por ejemplo, en el municipio de Itagüí perteneciente al departamento de Antioquia, la Secretaría de Educación implementó un proceso de certificación con el ICONTEC para 22 instituciones educativas oficiales, con el fin de estandarizar sus procesos bajo normas internacionales de calidad como la ISO 9001 (Alcaldía de Itagüí, 2019). Actualmente, este tipo de procesos tienden a orientarse hacia estándares más específicos del ámbito educativo, como la norma ISO 21001, la cual establece requisitos para organizaciones educativas que buscan mejorar los procesos institucionales, responder eficazmente a las necesidades de los estudiantes

y garantizar prácticas formativas coherentes con los principios de calidad y equidad (ISO, 2018). En estos escenarios, la presión sobre los docentes se incrementa significativamente, puesto que se ven obligados a entregar informes, planillas, registros y evidencias orientadas al cumplimiento institucional, en lugar de centrarse en los procesos pedagógicos. Esta tensión permanente, sumada al temor de ser considerados responsables ante cualquier incumplimiento que afecte la imagen o los resultados de la institución, produce un ambiente laboral cargado de amenaza velada que repercute de forma directa en la salud emocional del maestro.

Por otro lado, aunque con menor frecuencia se aborde en los estudios, el clima institucional también influye de manera significativa en el bienestar docente, a causa de la calidad de las relaciones tanto con los superiores jerárquicos como con los compañeros de trabajo incide directamente en el ambiente laboral. En algunos casos, se evidencia un discurso institucional que promueve el trabajo colaborativo, el respeto y el apoyo mutuo; hasta cierto punto, en la práctica cotidiana esta narrativa contrasta con comportamientos de directivos autoritarios, poco empáticos o abiertamente amenazantes. Del mismo modo, las tensiones entre compañeros, las actitudes de competencia desleal, la falta de solidaridad o incluso el interés por hacer quedar mal a otros ante los superiores alimentan un clima organizacional hostil que no solo afecta la motivación del maestro, sino que también intensifica el malestar e incrementa el desgaste emocional vinculado al ejercicio profesional.

Ahora bien, las condiciones descritas previamente desembocan en una variedad de afectaciones psicológicas, y una de las más comunes es el síndrome de burnout o desgaste profesional crónico, el cual se caracteriza por agotamiento emocional, despersonalización y reducción de la realización personal en el trabajo. Esta patología ha sido reconocida por la Organización Mundial de la Salud como un fenómeno asociado al ámbito laboral y ha sido incluida en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), donde se define por la presencia de tres dimensiones específicas: agotamiento, actitud mental distante o cínica respecto al trabajo y eficacia profesional reducida (Organización Mundial de la Salud, 2019), lo que confirma su relevancia clínica y su impacto directo en el ejercicio laboral. En el contexto colombiano, estudios recientes han identificado un posible aumento de los niveles de burnout y de estrés de rol entre los docentes tras el regreso a la presencialidad, en comparación tanto con investigaciones previas realizadas antes de la pandemia como con estudios desarrollados en otros países latinoamericanos. Este incremento parece estar estrechamente relacionado con factores del entorno organizacional y laboral que generan insatisfacción, razón por la cual se hace necesario revisar el funcionamiento interno de las instituciones educativas con el propósito de reducir dicho malestar (Gómez-Restrepo et al., 2018, p. 108).

Otra de las consecuencias más evidentes es el deterioro del desempeño profesional, dado que el cansancio crónico, la sobrecarga laboral y la frustración sostenida reducen la capacidad del docente para planear con creatividad, ejecutar con entusiasmo o evaluar con criterio reflexivo. Aunque la experiencia acumulada permite

sostener ciertas rutinas, el vínculo pedagógico pierde fuerza cuando el maestro se ve obligado a cumplir por inercia más que por convicción. Esta situación se traduce en clases menos dinámicas, respuestas pedagógicas automatizadas, mayor dependencia de materiales repetitivos y menor capacidad para adaptar las actividades a las particularidades del grupo. Por añadidura, la motivación decrece progresivamente, lo que se manifiesta en la pérdida de entusiasmo por innovar, el temor a equivocarse en el aula, la dificultad para concentrarse en las tareas más simples y la sensación de no tener nada nuevo que ofrecer. Según Infobae (2025), “la sobrecarga laboral limita el tiempo disponible para la planificación de calidad y el acompañamiento personalizado a los estudiantes”. De manera complementaria, un informe citado por *La República* (2022) reveló que el 67 % de los docentes considera que su salud mental se ha convertido en una de sus principales preocupaciones dentro del ejercicio profesional.

Este malestar también repercute en las relaciones interpersonales dentro del entorno escolar, dado que a medida que el desgaste emocional se intensifica, el docente comienza a retraerse, a aislarse de los espacios colectivos y a limitar su interacción a lo estrictamente necesario. En ciertos casos, se generan tensiones con los compañeros de trabajo por desacuerdos cotidianos que, en un contexto de mayor bienestar, serían fácilmente gestionables. Las diferencias se agudizan, los gestos de solidaridad disminuyen y la comunicación se vuelve más áspera o distante. Esta misma situación se refleja en la relación con directivos y familias, visto que el docente, al sentirse desbordado y poco respaldado, responde con irritabilidad o evasión, lo que alimenta los conflictos y

refuerza la idea de que está fallando en su labor. En consecuencia, el ambiente institucional se contamina y la escuela deja de ser un lugar de encuentro para convertirse en un escenario de vigilancia, presión y tensiones no resueltas. Como reportó La Opinión (2023), esta desconexión emocional y la falta de apoyo institucional se encuentran entre las causas más comunes del desgaste emocional que afecta el entorno escolar.

Por otra parte, este deterioro emocional tiene un impacto directo sobre los procesos educativos, debido a que el docente no logra sostener la atención integral que exige su rol formativo. En contextos de alta saturación mental, se prioriza el control del grupo, el cumplimiento mínimo del currículo y la resolución rápida de conflictos por encima del acompañamiento reflexivo, el trabajo por proyectos o el desarrollo de habilidades socioemocionales. Esta situación concuerda con el estudio realizado por Vargas Betancourt (2018), quien advierte que las condiciones laborales adversas y la sobrecarga de funciones impactan negativamente el desempeño del docente, lo cual repercute directamente en la calidad del acompañamiento pedagógico brindado a los estudiantes. Al respecto, Franco Valencia y Restrepo Muñoz (2023) señalan que este deterioro también se manifiesta en el vínculo emocional con los estudiantes, la capacidad para sostener la motivación interna y el deseo de innovar. A largo plazo, esto debilita la calidad de los aprendizajes, disminuye la interacción pedagógica efectiva y genera un círculo de desmotivación compartida entre docentes y estudiantes.

Finalmente, una consecuencia crítica es el abandono progresivo de la vocación y aunque algunos docentes optan por renunciar formalmente o buscar traslados que alivien

la presión, otros permanecen en el sistema educativo con actitudes de desconexión emocional, indiferencia o mera supervivencia laboral. Esta renuncia simbólica se manifiesta en la falta de participación institucional, la resistencia al cambio, la pérdida del sentido de propósito y la percepción de que enseñar ha dejado de tener valor. Vallespín y Alemany (2023) advierten que cuando el agotamiento emocional se vuelve crónico y no existen mecanismos efectivos de apoyo, el docente tiende a desvincularse de su vocación, conservando su presencia física en el aula, pero con una ausencia de implicación emocional que compromete la calidad del proyecto educativo.

Desde una perspectiva normativa, aunque Colombia cuenta con un marco legal que reconoce la salud mental como un derecho fundamental, específicamente la Ley 1616 de 2013. Dicha ley establece que todas las personas, sin distinción, tienen derecho a la atención integral en salud mental y que el Estado debe garantizar acciones orientadas a la promoción, prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación en esta materia, incluida su articulación con el sistema educativo (Congreso de Colombia, 2013). Pese a esto, su implementación en las instituciones escolares no ha estado acompañada de acciones concretas que garanticen el cuidado emocional de los docentes. La ausencia de programas institucionales de acompañamiento psicológico, la falta de protocolos de atención frente a crisis emocionales y la escasa formación sobre autocuidado dentro del ejercicio profesional contrastan con el espíritu garantista de la norma. Esta desconexión entre el marco legal y la realidad refuerza la percepción de abandono que afecta al magisterio colombiano, y pone en evidencia que el derecho a la salud mental, aunque

consagrado jurídicamente, no se materializa de forma efectiva en las condiciones laborales del profesorado y en consecuencia, resulta urgente que las disposiciones legales no permanezcan como declaraciones simbólicas, sino que se traduzcan en mecanismos reales de protección, intervención y acompañamiento psicosocial, que reconozcan al docente como sujeto de derechos y garanticen entornos escolares emocionalmente sostenibles.

A su vez, la Ley 2383 de 2024 tiene como objeto promover de forma transversal la educación socioemocional en todas las instituciones educativas del país, señalando explícitamente que su implementación debe involucrar a docentes, padres de familia y directivos en un modelo de corresponsabilidad (Congreso de Colombia, 2024). No obstante, esta exigencia plantea un dilema significativo cuando los maestros se encuentran ya saturados por jornadas prolongadas, estrés acumulado y falta de apoyo institucional: ¿Cómo pueden los docentes garantizar espacios de formación emocional y acompañamiento si ellos mismos están afectados por un desgaste profundo que limita sus propios recursos afectivos y cognitivos? Esta paradoja revela la urgencia de que las políticas educativas aterrizadas por ley vayan acompañadas de medidas concretas de cuidado, apoyo y recuperación emocional para quienes las deben implementar, en lugar de asumir que todo docente está en condiciones de asumir esa función adicional sin recursos ni respaldo.

Para concluir, en primer lugar, es necesario el diseño e implementación de una política nacional de salud mental docente, que contemple protocolos de atención

psicológica, espacios de escucha y redes de apoyo institucional, lo cual debe ir más allá del enfoque asistencialista y centrarse en la prevención, entendida no solo como la anticipación de crisis, sino también como la construcción de entornos laborales saludables donde el bienestar emocional de los docentes sea una prioridad real. Esto implica reconocer que no basta con brindar atención cuando los síntomas del agotamiento ya son evidentes, sino que es necesario intervenir desde antes, generando condiciones institucionales que promuevan el autocuidado, el equilibrio entre la vida personal y profesional, y la valoración constante del rol docente. Prevenir también significa escuchar activamente, reducir la carga administrativa innecesaria, fortalecer las redes de apoyo y garantizar espacios seguros donde los educadores puedan expresar sus emociones sin temor a ser juzgados.

Segundo, se hace necesario revisar el modelo de inclusión vigente y garantizar condiciones reales para su aplicación, lo que implica contar con personal de apoyo idóneo, ofrecer procesos de capacitación continua y reducir la carga laboral que hoy recae casi por completo en los docentes de aula. No se puede seguir exigiendo que ellos asuman funciones que requieren acompañamiento especializado, pues esto vulnera tanto su salud mental como el derecho de los estudiantes a recibir una atención adecuada. A pesar de ello, esta transformación no es sencilla, puesto que, el sistema educativo colombiano impone esta lógica sin ofrecer los medios necesarios para materializarla. En consecuencia, mientras no se modifiquen las estructuras de fondo,

esto seguirá representando una carga adicional que los maestros deben afrontar con escasos recursos y poco respaldo institucional.

En tercer lugar, debería contemplarse la creación de equipos de bienestar emocional docente en cada institución, integrados por orientadores, psicólogos y profesionales de la salud que brinden soporte permanente, considerando que esta estrategia permitiría una atención más humana, cercana y oportuna a las necesidades emocionales del profesorado. Asimismo, fortalecería la capacidad institucional para responder de manera preventiva a situaciones de agotamiento, estrés o desmotivación, que afectan directamente la calidad educativa. De manera complementaria, resulta indispensable implementar medidas de reorganización institucional que devuelvan al maestro su rol pedagógico, lo cual implica reducir las cargas burocráticas, flexibilizar los formatos administrativos y priorizar el tiempo destinado al trabajo en aula, considerando que los sistemas educativos más eficaces son aquellos que equilibran las exigencias curriculares con políticas de protección del trabajo docente, incluyendo tiempos de planificación, acompañamiento psicosocial y autonomía profesional.

Reflexión final.

A manera de cierre y tras el análisis realizado, sumado a las experiencias que los docentes enfrentan a diario y los casos que se han hecho públicos, se evidencia que la salud mental del magisterio que trabaja en instituciones públicas con alta carga administrativa y escasos apoyos estructurales se encuentra seriamente comprometida, debido a que las condiciones laborales, sociales e institucionales han configurado un

escenario profundamente adverso para el ejercicio pleno y digno de la profesión. En consecuencia, el reconocimiento del sufrimiento docente no solo representa un acto de justicia, sino también un punto de partida para la transformación, pues ya es momento de comprender que no puede hablarse de calidad educativa sin garantizar el bienestar de quienes enseñan. En este sentido, el Estado, las instituciones educativas, los entes territoriales y la sociedad en su conjunto deben asumir la responsabilidad de crear condiciones que favorezcan el equilibrio emocional de los educadores, lo cual implica escuchar sus voces, transformar los entornos de trabajo y revalorizar su papel como agentes fundamentales en la construcción del país, puesto que, en últimas, la dignificación del ejercicio docente pasa, de manera ineludible, por asegurar su salud mental.

Referencias.

Alcaldía de Itagüí. (2019, 21 de febrero). *ICONTEC certificará 22 instituciones educativas oficiales de Itagüí*. https://www.itagui.gov.co/sitio/ver_noticia/icontec-certificara-22-instituciones-educativas-oficiales-de-itagui

Cabezas-Cerna, J. I., Belduma-Rentería, L. A., Robalino-Laje, L. E., & Lemache-Alvarado, A. A. (2025). *Bienestar emocional del docente y su impacto en la calidad educativa: Emotional well-being of teachers and its impact on educational quality*. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(1), 3820–3828. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.573>

Congreso de Colombia. (2024, 19 de julio). *Ley 2383 de 2024: por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia*. *Diario Oficial* No. 52.822. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30051863>

Congreso de Colombia. (2013). *Ley 1616 de 2013: Por medio de la cual se expide la Ley de Salud Mental y se dictan otras disposiciones*. *Diario Oficial* No. 48.701. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52295>

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. *Diario Oficial* No. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Franco Valencia, S., & Restrepo Muñoz, M. J. (2023). *Factores psicosociales y bienestar laboral docente en instituciones educativas oficiales*. *Cultura, Educación y Sociedad*, 14(2), 13–31. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.14.2.2023.02>

Gobierno de Colombia. (2025, 12 de marzo). *Decreto 0277 de 2025 por el cual se modifica el artículo 2.4.3.3.3 del Decreto 1075 de 2015 y se reglamenta la jornada laboral docente*. *Diario Oficial*, 53 057.

https://sidn.ramajudicial.gov.co/SIDN//NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/5_DECRETOS/DECRETOS%202025/Decreto%200277%20de%202025.pdf

Gobierno de Colombia. (2022, 6 de enero). *Ley 2191 de 2022 por medio de la cual se regula la desconexión laboral*. Diario Oficial No. 52 880. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=177586>

Gómez-Restrepo, C., Bohórquez, A., Uribe-Restrepo, J., & Tamayo, M. (2018). *Salud mental en profesores de Colombia: resultados de la encuesta nacional de salud mental*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 47(Supl.1), 97–109. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2017.09.003>

Infobae. (2025, 26 de febrero). *Salud de docentes del magisterio en crisis: informe reveló envejecimiento, alta incidencia de cáncer y fallas en atención médica*. <https://www.infobae.com/colombia/2025/02/26/salud-de-docentes-del-magisterio-en-crisis-informe-revelo-envejecimiento-alta-incidencia-de-cancer-y-fallas-en-atencion-medica/>

International Organization for Standardization. (2018). *ISO 21001:2018 — Organizaciones educativas — Sistemas de gestión para organizaciones educativas — Requisitos con orientación para su uso*. <https://www.iso.org/obp/ui#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:es>

La Opinión. (2023, 4 de octubre). *Bienestar emocional docente: la base para una educación de calidad*. <https://www.laopinion.co/salud/bienestar-emocional-docente-la-base-para-una-educacion-de-calidad>

Organización Mundial de la Salud. (2019, 28 de mayo). *Burn-out an occupational phenomenon: International Classification of Diseases*. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Salud mental: fortaleciendo nuestra respuesta*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

Secretaría de Educación del Distrito. (2016). *Lineamientos para la organización de la planta docente de los colegios oficiales de Bogotá* [Decreto Distrital 490 de 2016]. Alcaldía Mayor de Bogotá.
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=82278>

Vargas Betancourt, M. C. (2018). *Salud mental y condiciones laborales de los docentes colombianos: una mirada desde el estrés ocupacional*. Revista CES Psicología, 11(1), 100–117. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802018000100100

Vallespín, L., & Alemany, C. (2023). *Síndrome de burnout en docentes: implicaciones para la práctica y la permanencia en el sistema educativo*. Revista de Psicología y Educación, 18(1), 45–62.
<https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/236.pdf>