

SERIE:

**Bienestar
socioemocional**

EDUCACIÓN | Lima, 16 de junio 2026

FASCÍCULO 2

Escuelas que cuidan

Gestión institucional del bienestar docente

**Del autocuidado individual a una cultura organizacional de cuidado,
prevención y acompañamiento**

Escuelas que cuidan

*Gestión institucional del
bienestar docente*

Ivonne Rossel



© Instituto Educación
Telf. 995 555 486 | educacion.peru@gmail.com



Segunda edición
Lima, junio de 2026

Educación reúne a un grupo multidisciplinario de educadores convencidos del poder de la educación para forjar un mejor país, comprometido con su reforma y con la promoción de un diálogo ciudadano más informado, que convierta en sentido común las claves del cambio y la calidad como derecho de todos.

Las opiniones vertidas en esta y otras publicaciones del instituto son responsabilidad de sus autores y no representan siempre y necesariamente el punto de vista institucional del Comité Editorial de la revista EDUCACIÓN.

Cuidado de edición: Luis Guerrero Ortiz.

Contenidos: Ivonne Rossel.

Diseño: Nicole Sáenz.

Foto de carátula e interiores: © Magnific



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Se autoriza a citar o reproducir parte o todo el contenido del presente documento, siempre y cuando se mencione la fuente.

Criterio ético de uso de ejemplos

Los casos incluidos son situaciones simuladas y compuestas con fines formativos. No corresponden a personas, instituciones ni expedientes identificables. Su finalidad es ayudar a trasladar conceptos a decisiones institucionales concretas.

Continuidad de la serie

Este fascículo parte de la premisa del Fascículo 1: el bienestar docente es condición de calidad educativa y requiere superar el estigma hacia el apoyo emocional. Este segundo se enfoca en la gestión institucional del cuidado: cómo organizar responsabilidades, condiciones, rutas e instrumentos para que el bienestar docente deje de ser una actividad aislada y se convierta en práctica cotidiana de la escuela.

Si el primer fascículo respondía por qué el bienestar docente importa, este aborda cómo puede gestionarse en una institución educativa. La pregunta deja de ser conceptual y se vuelve organizacional, territorial y ética: qué debe hacer una escuela para cuidar a sus docentes sin descuidar su deber de protección hacia estudiantes y comunidad educativa.

CRÉDITOS

Contenido

PRÓLOGO	6
PRESENTACIÓN	9
Del bienestar como discurso al bienestar como gestión	11
1.1. Cuatro formas de entender el bienestar en la escuela	11
1.2. Por qué no basta con talleres de autocuidado.....	12
1.3. Arquitectura institucional de cuidado	12
La escuela como organización psicosocial que puede cuidar o desgastar	14
2.1. Riesgos psicosociales en el trabajo docente	14
2.2. Modelos organizacionales que ayudan a leer el desgaste.....	15
2.3. La mirada de la psicología social: lo que una escuela aprende a normalizar	16
2.4. Señales de una organización que cuida y una que desgasta	16
Diagnóstico situado del bienestar docente en territorios reales.....	17
3.2. Fuentes de información	18
3.3. Semáforo institucional del bienestar docente.....	18
3.4. Territorio y fragmentación de la atención.....	19
Liderazgo protector y seguridad psicológica.....	20
4.1. Seguridad psicológica: hablar sin miedo para aprender	20
4.2. Prácticas del liderazgo protector	21
4.3. Herramienta: conversación directiva de cuidado	22
Del autocuidado al co-cuidado docente	23
5.1. Autocuidado realista	23
5.2. Co-cuidado e intervisión docente	24
5.3. Niveles de cuidado.....	24
Cuidado institucional, prevención de violencias y rutas de protección	26
6.1. La violencia como fenómeno social que también ingresa a la escuela.....	26
6.2. La violencia entre adultos: lo normalizado también daña.....	27
6.3. Bienestar docente y prevención de violencias	28
6.4. Violencia de adultos hacia estudiantes: límites éticos y deber de protección	28

6.5. Cuando la violencia se silencia: cultura institucional, miedo y encubrimiento	29
6.6. Ruta institucional ante violencias.....	29
6.7. Competencias para una escuela que cuida.....	30
Herramientas aplicadas con casos simulados.....	31
Caso 1. Mapa de demandas y recursos	31
Caso 2. Semáforo de bienestar docente	31
Caso 3. Comunicación fuera de horario.....	32
Caso 4. Violencia normalizada entre adultos	32
Caso 5. Fragmentación de servicios de salud	32
Caso 6. Señal de violencia hacia estudiante	33
Cierre. Cuidar no es una actividad: es una forma ética de gestionar la escuela.....	34
Referencias bibliográficas y normativas.....	37

PRÓLOGO

La urgencia de gestionar el bienestar docente

Históricamente, la tradición escolar ha operado bajo una premisa silenciosa pero contundente: la escuela es un lugar exclusivo para la entrega ritual y sistemática de información y el cumplimiento administrativo, donde lo subjetivo y lo emocional de niños y adultos deben quedar de la puerta hacia afuera. En este esquema organizativo, el desgaste de quienes enseñan se ha invisibilizado sistemáticamente, confundándose a menudo con la *vocación*, esa responsabilidad o aceptándose como un costo institucional inevitable. Sin embargo, la realidad de nuestras escuelas y el tipo de formación que requieren las generaciones actuales nos exige, hoy más que nunca, cambiar de perspectiva.

En este segundo fascículo de nuestra serie, **Ivonne Rossel** nos invita a dar un salto institucional fundamental. La autora nos propone transitar desde un enfoque discursivo, que suele reducir el bienestar a charlas motivacionales o talleres aislados de autocuidado, hacia la construcción de una verdadera arquitectura institucional de cuidado. Esta entrega nos recuerda una verdad contundente: la escuela no es solo un espacio pedagógico, sino también una organización laboral y una comunidad psicosocial que tiene el inmenso poder de proteger o, por el contrario, de desgastar profundamente a sus docentes.

El inmenso valor de colocar este debate en la agenda pública radica en desestigmatizar el malestar docente como indicador de una supuesta patología y dejar de responsabilizar al individuo por condiciones que pueden ser modificadas por la organización escolar. El documento desmenuza lúcidamente cómo aquellas prácticas cotidianas que las instituciones han normalizado —como la sobrecarga sistemática, la comunicación invasiva fuera de horario, la ambigüedad en los roles o el silencio cómplice ante los conflictos— operan como verdaderos riesgos psicosociales que merman la calidad educativa.

Frente a este escenario, la propuesta es clara: necesitamos construir entornos de seguridad psicológica, espacios vitales donde sea posible pedir ayuda, reconocer errores y expresar desacuerdos sin el temor a la humillación o a la represalia. Para que florezcan pedagogías activas que superen la memorización tradicional y promuevan una verdadera autonomía y aprendizajes profundos en nuestros estudiantes, es un requisito indispensable contar con docentes emocionalmente disponibles, lo cual requiere superar el estigma hacia el apoyo emocional.

Pero esa disponibilidad emocional no se decreta, se gestiona. Requiere de un liderazgo directivo protector que sepa diferenciar lo urgente de lo importante, que promueva el paso del solitario autocuidado a un genuino co-cuidado e intervisión entre pares, y que establezca rutas claras tanto para el soporte mutuo como para la prevención firme y ética de cualquier forma de violencia. Una escuela que cuida a sus maestros es,

innegablemente, una escuela que debe ser firme en la prevención y atención de toda violencia contra sus estudiantes.

Este desafío organizativo adquiere una complejidad mayor y urgente cuando miramos la diversidad territorial de nuestro sistema educativo. Sabemos, por nuestra cercanía con las escuelas de diversas regiones —desde los distritos altoandinos hasta las comunidades en la Amazonía—, que gestionar el bienestar no significa lo mismo en un entorno urbano con acceso a servicios, que en ámbitos rurales o en escuelas multigrado. El fascículo advierte lúcidamente sobre la fragmentación de la atención de salud: en muchos territorios, las instituciones prestadoras se encuentran a horas de distancia o, en el mejor de los casos, priorizan exclusivamente a los estudiantes, dejando al docente en una paradoja de desamparo. En estos contextos, la indicación de *derivar* un caso se vuelve un espejismo si la escuela no construye previamente un mapa territorial realista y teje alianzas locales. Reconocer el territorio implica, ante todo, no aceptar que la lejanía geográfica sea sinónimo de abandono institucional.

Al poner en sus manos este material, confío en que sus herramientas diagnósticas y casos aplicados no se queden en la simple lectura, sino que abran conversaciones valientes y movilicen decisiones concretas en la gestión directiva de cada territorio. Porque cuidar a quienes enseñan no es una actividad accesoria ni una distracción de los aprendizajes; es la forma más genuina, estratégica y ética de sostener la misión humana de la escuela.

Lima, 16 de junio de 2026

Luis Guerrero Ortiz

Director, *Educación*



PRESENTACIÓN

Del reconocimiento del problema a la gestión del cuidado

Este segundo fascículo nace de la necesidad de dar continuidad a la reflexión iniciada en el Fascículo 1, sin repetir sus argumentos centrales. La primera entrega permitió instalar una idea decisiva: el bienestar docente no es un asunto privado ni una preocupación secundaria, sino una condición para la calidad educativa, la convivencia y la posibilidad de sostener aprendizajes significativos. También puso en el centro una barrera cultural persistente: el estigma que impide a muchos docentes reconocer su malestar, pedir ayuda o acceder a acompañamiento sin temor a ser juzgados.

Esta nueva entrega da un paso más. El bienestar docente no se sostiene solo con recomendaciones individuales ni con talleres aislados. Requiere una arquitectura institucional de cuidado: diagnóstico, liderazgo protector, gestión de riesgos psicosociales, co-cuidado, rutas de derivación, seguimiento e indicadores. Esta mirada coincide con las recomendaciones internacionales sobre salud mental en el trabajo, que plantean combinar intervenciones organizacionales, formación de directivos, formación de trabajadores e intervenciones individuales (OMS, 2022; OMS/OIT, 2022).

El enfoque que aquí se propone integra cuatro campos. Desde la psicología organizacional, se analiza la escuela como ambiente de trabajo que puede proteger o desgastar. Desde la psicología educativa, se reconoce que el bienestar docente influye en el clima de aula, el vínculo pedagógico y las oportunidades de aprendizaje. Desde la psicología de la salud, se comprende el estrés crónico como un proceso que compromete cuerpo, emoción, cognición y funcionamiento cotidiano. Desde la psicología social, se examinan las creencias, normas grupales, silencios y relaciones de poder que pueden sostener o transformar la cultura escolar.

IDEA FUERZA

Una escuela que cuida no improvisa el bienestar: lo diagnostica, lo planifica, lo distribuye, lo acompaña, lo protege y lo evalúa.

Cómo usar este fascículo

El fascículo está pensado como una herramienta para directivos, docentes, comités de gestión del bienestar, especialistas de UGEL/DRE y profesionales de soporte. Puede utilizarse en jornadas pedagógicas, reuniones de gestión, procesos de acompañamiento, planes de bienestar docente o espacios de trabajo colegiado. Cada capítulo ofrece una clave conceptual y una aplicación práctica.

- Para docentes: permite identificar condiciones que desgastan y recursos de autocuidado y co-cuidado realistas.

- Para directivos: ofrece criterios para ordenar demandas, cuidar tiempos, reconocer esfuerzos y responder al malestar sin estigmatizar.
- Para comités de gestión del bienestar: propone herramientas para diagnosticar, priorizar, planificar y hacer seguimiento.

Para especialistas y equipos de soporte: brinda una ruta para articular bienestar docente, convivencia, salud mental y gestión territorial.

Glosario breve para leer el fascículo

Los siguientes conceptos aparecen a lo largo del fascículo. Se presentan en lenguaje sencillo para facilitar su uso por docentes, directivos y equipos de gestión.

Concepto	Definición	Para que sirve en la escuela
Riesgo psicosocial	Condición del trabajo que puede afectar la salud mental, física o social: sobrecarga, ambigüedad de rol, falta de apoyo, violencia, baja autonomía o reconocimiento insuficiente.	Permite dejar de culpar a la persona y revisar condiciones modificables de la organización escolar.
Seguridad psicológica	Posibilidad de preguntar, pedir ayuda, reconocer errores o expresar desacuerdos sin temor a humillación o represalias (Edmondson, 2019).	Ayuda a que los problemas se hablen a tiempo y se conviertan en aprendizaje institucional.
Co-cuidado	Práctica de apoyo mutuo entre colegas para compartir cargas, pensar alternativas y sostener acuerdos de cuidado sin convertir el espacio en terapia grupal.	Fortalece pertenencia, apoyo social y capacidad colectiva para afrontar situaciones demandantes.
Intervisión	Reunión estructurada entre pares para analizar una situación pedagógica o institucional desafiante, identificar recursos y acordar acciones.	Permite aprender de la experiencia del equipo sin juicio ni culpabilización.
Regulación emocional	Capacidad de reconocer, comprender y modular una emoción para responder con criterio y no solo reaccionar por impulso (Gross, 2015).	Favorece límites respetuosos, trato digno y mejor manejo de conflictos en aula y escuela.
Violencia organizacional	Prácticas de una institución que generan daño o desigualdad: sobrecarga selectiva, arbitrariedad, represalias, humillación o favoritismos.	Permite reconocer que no toda violencia es directa o visible; algunas se sostienen en la forma de organizar el trabajo.
Cultura de silencio	Normas no escritas que llevan a callar, minimizar o encubrir situaciones de maltrato, hostigamiento o violencia.	Ayuda a identificar barreras para la denuncia y fortalecer canales seguros de protección.

1

Del bienestar como discurso al bienestar como gestión

En muchas instituciones educativas, el bienestar docente aparece como una palabra valorada, pero no siempre como una práctica organizada. Se habla de cuidar al docente, se realizan charlas, se celebran fechas, se comparten mensajes motivacionales o se promueven breves dinámicas de relajación. Estas acciones pueden ser útiles, pero resultan insuficientes si no modifican las condiciones que producen desgaste: sobrecarga, comunicación invasiva, baja participación, falta de reconocimiento, conflictos no abordados o ausencia de rutas de apoyo.

Pasar del discurso a la gestión significa transformar el bienestar en una responsabilidad institucional. No se trata de burocratizar el cuidado, sino de darle estructura. Una escuela que gestiona el bienestar docente define prioridades, distribuye responsabilidades, crea espacios de escucha, revisa riesgos y verifica si sus decisiones ayudan realmente al equipo. La evidencia sobre salud mental laboral recomienda precisamente combinar acciones individuales con cambios organizacionales, formación de liderazgos y políticas internas sostenidas (OMS, 2022; Ballard, 2025).

1.1. Cuatro formas de entender el bienestar en la escuela

El bienestar docente puede entenderse en distintos niveles. Cuando se queda en el discurso, depende de frases de valoración o llamados a la vocación; cuando se queda en actividad, aparece en talleres o jornadas puntuales; cuando se vuelve programa, adquiere orden y periodicidad; y cuando alcanza la dimensión de cultura y sistema, se incorpora a la vida cotidiana de la escuela.

Forma de abordaje	Cómo se expresa	Salto necesario
Bienestar como discurso	Frases de valoración, mensajes motivacionales, llamados a la vocación.	Pasar de la frase al compromiso institucional.
Bienestar como actividad	Talleres, jornadas, pausas, celebraciones o campanas puntuales.	Convertir actividades en un plan con seguimiento.
Bienestar como programa	Acciones ordenadas con responsables, periodicidad e indicadores.	Integrarlo a la gestión, el liderazgo y la organización del trabajo.
Bienestar como cultura y sistema	Prácticas cotidianas de cuidado, prevención, reconocimiento, soporte y derivación.	Sostenerlo como parte de la identidad institucional.

SÍNTESIS

El bienestar como discurso sensibiliza; el bienestar como actividad moviliza; el bienestar como programa ordena; el bienestar como cultura transforma.

1.2. Por qué no basta con talleres de autocuidado

Los talleres pueden abrir conversaciones importantes, pero no reemplazan el rediseño de condiciones laborales. Un docente puede aprender estrategias de respiración, reencuadre o pausa emocional; sin embargo, si continúa expuesto a demandas contradictorias, mensajes fuera de horario, escaso apoyo directivo y conflictos permanentes, el desgaste reaparecerá. Las intervenciones para bienestar docente muestran mayor potencial cuando combinan componentes individuales, relacionales y organizacionales, y cuando se sostienen en el tiempo (Avola et al., 2025).

Ejemplo simulado

En una institución educativa pública, el equipo directivo organiza una charla sobre manejo del estrés. La actividad es bien recibida, pero al día siguiente continúan los mensajes de coordinación hasta altas horas de la noche, las reuniones se duplican y las responsabilidades siguen recayendo en las mismas personas. El problema no era la falta de respiración consciente, sino una organización del trabajo que no protegía el tiempo ni distribuía cargas.

1.3. Arquitectura institucional de cuidado

Una arquitectura institucional de cuidado es el conjunto de decisiones, espacios, roles e instrumentos que permiten sostener el bienestar docente de manera regular. No depende de una sola persona ni se limita a reaccionar cuando alguien colapsa. Su finalidad es prevenir, acompañar y derivar oportunamente.

Componente	Pregunta orientadora	Ejemplo de acción
Diagnóstico	¿Qué está desgastando y qué está protegiendo al equipo?	Mapa bimestral de demandas y recursos.
Priorización	¿Qué problema podemos atender primero?	Elegir dos riesgos y dos recursos a fortalecer.
Responsables	Quien acompaña, ¿quién decide y quién deriva?	Distribuir funciones entre dirección, comité y redes.
Rutas	¿Qué hacemos ante señales de riesgo?	Guía de conversación, confidencialidad y derivación.
Seguimiento	¿Como sabremos si la acción ayudó?	Indicadores simples y revisión cada bimestre.

PREGUNTA PARA EL EQUIPO DIRECTIVO

Si mañana un docente comunica que se siente emocionalmente desbordado, la escuela sabe qué hacer, quien lo acompaña, ¿cómo cuidar la confidencialidad y cuándo derivar?

2

La escuela como organización psicosocial que puede cuidar o desgastar

La escuela no es solo un espacio pedagógico; también es una organización laboral y una comunidad psicosocial. En ella se distribuyen tareas, se ejercen liderazgos, se toman decisiones, se comunican exigencias, se reconocen esfuerzos y se afrontan conflictos. También circulan creencias, silencios, miedos, prejuicios, lealtades, formas de autoridad y modos de tratar el desacuerdo.

Por ello, el bienestar docente no puede explicarse solo desde características individuales. Los modelos de la psicología organizacional muestran que el desgaste aumenta cuando hay altas demandas, bajo control, escaso apoyo, poco reconocimiento o pérdida de recursos valiosos (Karasek, 1979; Siegrist, 1996; Hobfoll, 1989; Demerouti et al., 2001; Bakker & Demerouti, 2017). A su vez, la psicología social permite comprender como las normas grupales, las representaciones compartidas y el estigma influyen en lo que se habla, se calla o se normaliza (Goffman, 1963; Moscovici, 2000; Tajfel & Turner, 1979).

2.1. Riesgos psicosociales en el trabajo docente

Los riesgos psicosociales son condiciones del trabajo que pueden afectar la salud mental, física y social. En educación, estos riesgos no siempre son visibles porque se confunden con la vocación, la responsabilidad o la costumbre institucional. Identificarlos permite dejar de culpabilizar al docente y empezar a revisar condiciones que pueden ser modificadas. Investigaciones recientes refuerzan que condiciones psicosociales desfavorables se asocian con síntomas de burnout docente y justifican intervenciones organizacionales (Barros et al., 2025).

Riesgo psicosocial	Como aparece en la escuela	Recurso protector
Sobrecarga	Tareas administrativas, actividades simultaneas, urgencias constantes.	Priorización, simplificación y distribución de tareas.

Baja autonomía	Decisiones impuestas sin participación ni contexto.	Participación docente y márgenes claros de decisión.
Ambigüedad de rol	No queda claro quien atiende, decide o deriva.	Roles, rutas y criterios de decisión por escrito.
Falta de reconocimiento	El esfuerzo real no se ve o solo se exige más.	Reconocimiento situado, específico y justo.
Conflictos no abordados	Tensiones entre adultos se acumulan o se manejan por bandos.	Mediación, acuerdos de trato y prácticas restaurativas.
Exposición a violencia	Amenazas, agresiones, hostigamiento o riesgo comunitario.	Protocolos, protección institucional y articulación externa.

2.2. Modelos organizacionales que ayudan a leer el desgaste

Las teorías organizacionales no son abstracciones. Permiten formular preguntas prácticas: ¿el docente tiene control sobre su trabajo?, ¿recibe apoyo?, ¿se reconoce su esfuerzo?, ¿está perdiendo tiempo, ¿energía o sentido?, ¿las demandas están equilibradas con recursos suficientes?

Modelo	Pregunta para la escuela	Aplicación práctica
Demanda-control-apoyo (Karasek)	¿Hay altas demandas con bajo margen de decisión y poco apoyo?	Aumentar participación docente, mentorías y acompañamiento directivo.
Esfuerzo-recompensa (Siegrist)	¿El esfuerzo cotidiano recibe reconocimiento justo?	Reconocimiento situado y mecanismos transparentes de distribución de responsabilidades.
Conservación de recursos (Hobfoll)	¿Qué recursos está perdiendo el equipo?	Proteger tiempo, energía, calma, sentido, confianza y redes.
Demandas-Recursos Laborales (Bakker y Demerouti)	¿Las demandas están equilibradas con recursos disponibles?	Reducir demandas evitables y aumentar recursos protectores.
Seguridad psicológica (Edmondson)	¿Se puede pedir ayuda o reconocer errores sin miedo?	Crear conversaciones seguras y no punitivas.
Cultura organizacional (Schein)	¿Qué creencias sostienen las prácticas cotidianas?	Revisar frases, rituales, silencios y modos de resolver conflictos.

2.3. La mirada de la psicología social: lo que una escuela aprende a normalizar

La psicología social aporta una pregunta clave: ¿que se ha vuelto normal en esta comunidad? Una escuela puede normalizar la sobrecarga, el silencio, el maltrato entre adultos, la idea de que pedir ayuda es debilidad o la creencia de que denunciar genera problemas. Estas representaciones sociales no son simples opiniones; orientan conductas, justifican decisiones y pueden sostener culturas institucionales de cuidado o de riesgo.

Desde esta mirada, cambiar la escuela no significa solamente capacitar individuos, sino modificar normas grupales, conversaciones, liderazgos, prácticas de reconocimiento y formas de actuar ante el daño. Lewin (1951) recordaba que la conducta ocurre en un campo de fuerzas; Martin-Baro (1986) subrayó que la violencia debe comprenderse en relación con condiciones históricas, sociales y de poder. Por ello, una escuela que cuida también debe preguntarse qué fuerzas sociales ingresan a ella y como decide responder.

Ejemplo simulado

En una IE rural, un docente atiende varios grados simultáneamente, prepara sesiones diferenciadas, responde a familias, realiza registros administrativos y coordina actividades comunales. Cuando expresa cansancio, escucha: "así es la vocación". La lectura psicosocial permite ver que el problema no es solo individual: hay una norma grupal que romantiza la sobre exigencia y hace difícil pedir apoyo.

2.4. Señales de una organización que cuida y una que desgasta

Organización que desgasta	Organización que cuida
Todo es urgente y se comunica a cualquier hora.	Diferencia lo urgente de lo importante y respeta horarios.
Los errores se castigan o se comentan informalmente.	Los errores se analizan como oportunidades de aprendizaje.
Las responsabilidades recaen siempre en los mismos.	Distribuye cargas con criterios transparentes.
La salud emocional se menciona solo cuando hay crisis.	Promueve prevención y seguimiento periódico.
Pedir ayuda se interpreta como debilidad.	Pedir ayuda se considera práctica profesional responsable.
La vocación se usa para justificar sobrecarga.	La vocación se cuida con condiciones dignas y soporte.

SÍNTESIS

La escuela cuida cuando ofrece claridad, apoyo, justicia, reconocimiento y rutas. La escuela desgasta cuando normaliza urgencia, silencio, arbitrariedad, aislamiento y violencia.

3

Diagnóstico situado del bienestar docente en territorios reales

Gestionar el bienestar docente exige conocer la situación real del equipo. Sin diagnóstico, la escuela puede invertir tiempo en acciones que no responden al problema principal. Por ejemplo, puede organizar una charla de motivación cuando el mayor desgaste proviene de la comunicación fuera de horario; o puede promover respiración consciente cuando lo urgente es activar protocolos frente a violencia.

El diagnóstico situado no es una evaluación clínica. No pretende diagnosticar depresión, ansiedad o burnout en docentes. Su propósito es identificar riesgos, recursos, necesidades y prioridades institucionales para organizar acciones preventivas y rutas de apoyo. La Ley de Salud Mental peruana reconoce la promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación en salud mental como condiciones para el ejercicio del derecho a la salud y bienestar (Ley N.º 30947, 2019).

3.1. Qué debe mirar un diagnóstico situado

Dimensión	Que observar	Preguntas útiles
Carga y tiempo	Volumen de tareas, plazos, reuniones, demandas simultaneas.	¿Qué tareas consumen más energía? ¿Cuáles son duplicadas o evitables?
Clima institucional	Confianza, trato entre adultos, conflictos, reconocimiento.	¿Se puede hablar de dificultades sin miedo? ¿Cómo se resuelven tensiones?
Liderazgo	Claridad, apoyo, justicia, comunicación directiva.	¿El liderazgo ordena o aumenta la ansiedad?
Vínculos con familias y estudiantes	Demandas, conflictos, convivencia, situaciones críticas.	¿Qué situaciones relacionales generan mayor desgaste?

Recursos de apoyo	Trabajo colegiado, mentorías, redes, salud mental, UGEL.	¿A quién acude un docente cuando se siente desbordado?
Territorio	Ruralidad, acceso a servicios, violencia comunitaria, transporte.	¿Qué condiciones del contexto hacen más difícil cuidar al docente?

3.2. Fuentes de información

Un diagnóstico responsable combina varias fuentes. No se recomienda basarse en rumores ni en impresiones de una sola persona. La información debe levantarse con respeto, confidencialidad y finalidad preventiva.

- Encuesta breve anónima sobre demandas, recursos y clima institucional.
- Conversaciones por ciclos, niveles o equipos de trabajo.
- Registro de situaciones críticas: conflictos, violencia, ausentismo, licencias, rotación o quejas recurrentes.
- Revisión de tiempos institucionales: reuniones, entregas, comunicaciones fuera de horario.
- Mapa de redes disponibles: salud, Centros de Salud Mental Comunitaria, EsSalud, UGEL, DRE, protección y comunidad.

3.3. Semáforo institucional del bienestar docente

Nivel	Señales institucionales	Acción sugerida
Verde: funcionamiento cuidado	Cansancio recuperable, buen trato, apoyo entre pares, comunicación ordenada.	Mantener prácticas protectoras y reconocer lo que funciona.
Amarillo: alerta preventiva	Irritabilidad frecuente, quejas por sobrecarga, conflictos incipientes, dificultad para desconectar.	Revisar carga, establecer acuerdos de comunicación y abrir espacios de co-cuidado.
Naranja: desgaste sostenido	Fatiga emocional, ausentismo, aislamiento, tensiones entre adultos, docentes que expresan "no poder más".	Acompañamiento directivo, redistribución temporal de demandas, intervención y seguimiento cercano.
Rojo: riesgo significativo	Crisis intensas, desesperanza, amenazas, violencia, afectación funcional o ideas de hacerse daño.	Activar ruta de derivación y protección inmediata según corresponda.

Criterio de cuidado

Proteger, no controlar; acompañar, no etiquetar; rediseñar condiciones, no culpabilizar.

3.4. Territorio y fragmentación de la atención

En muchos territorios, la derivación no puede formularse como una indicación abstracta. Aunque EsSalud brinda cobertura a sus asegurados mediante prestaciones de prevención, promoción, recuperación y subsidios, su presencia efectiva no siempre está disponible en zonas rurales, alejadas o de frontera. A su vez, el MINSA puede encontrarse sobrecargado o focalizar acciones escolares principalmente en estudiantes, como ocurre con el Plan de Salud Mental en Instituciones Educativas "Salud Mental en tu Cole" 2025-2026, orientado al entorno escolar y aprobado por D.S. N.º 012-2025-SA.

Esta realidad produce una paradoja: se reconoce la importancia del bienestar docente, pero no siempre existe una puerta cercana, clara y digna para atender su salud física, emocional o psicológica. Por ello, cada institución educativa debería construir un mapa territorial realista de redes, identificando servicios disponibles, horarios, barreras, costos, tiempos de traslado y alternativas de coordinación con UGEL, DRE, salud ocupacional, campanas itinerantes o alianzas locales.

EJEMPLO SIMULADO

Una docente de una escuela rural presenta fatiga persistente, insomnio y cefaleas. Está asegurada, pero el establecimiento de EsSalud más cercano queda a varias horas. En la posta local le indican que la campana prioriza estudiantes. La escuela no puede resolver sola la brecha, pero si puede mapear redes, coordinar con UGEL, solicitar orientación itinerante y establecer una ruta realista de acompañamiento.

PREGUNTA CLAVE PARA LA GESTIÓN TERRITORIAL

¿A dónde puede acudir realmente un docente de esta escuela si necesita atención física, emocional o psicológica?

4

Liderazgo protector y seguridad psicológica

El liderazgo directivo es uno de los recursos más importantes para el bienestar docente. No porque el directivo deba resolver todos los problemas emocionales, sino porque sus decisiones organizan la experiencia cotidiana del equipo: que se prioriza, cómo se comunica, cómo se reconoce, cómo se afronta el conflicto, que se delega y que se protege.

Un liderazgo protector no es permisivo ni paternalista. Es un liderazgo que sostiene exigencia con claridad, trato digno y soporte. Protege el tiempo pedagógico, reduce ambigüedades, no expone públicamente a quien tiene dificultades, crea conversaciones seguras y activas rutas cuando el malestar excede la capacidad de la escuela. La OMS recomienda capacitar a quienes dirigen equipos para apoyar la salud mental en el trabajo, mejorar conocimientos, actitudes y conductas, y favorecer que los trabajadores busquen ayuda cuando lo necesiten (OMS, 2022; Ballard, 2025).

4.1. Seguridad psicológica: hablar sin miedo para aprender

Amy Edmondson define la seguridad psicológica como la posibilidad de hablar, preguntar, reconocer errores o pedir ayuda sin temor a humillación o represalia. En una escuela, esta condición es decisiva. Si el docente teme ser juzgado, ocultará dificultades. Si puede hablar con confianza, la institución tendrá más oportunidades de prevenir conflictos, ajustar estrategias y aprender colectivamente.

Sin seguridad psicológica	Con seguridad psicológica
El docente evita decir que no entiende una indicación.	El docente puede pedir aclaración sin ser ridiculizado.
Los errores se ocultan por miedo.	Los errores se analizan para mejorar prácticas.
Pedir ayuda se interpreta como incompetencia.	Pedir ayuda se reconoce como práctica profesional.
Las discrepancias se viven como ataque.	El desacuerdo se usa para mejorar decisiones.
El malestar circula como rumor.	El malestar se canaliza por rutas de acompañamiento.

4.2. Prácticas del liderazgo protector

Práctica directiva	Cómo se expresa	Efecto protector
Ordenar demandas	No pedir todo al mismo tiempo; diferenciar urgencia, importancia y posibilidad real.	Reduce ansiedad, confusiones y sobrecarga.
Cuidar el tiempo	Evitar reuniones innecesarias y mensajes no urgentes fuera de horario.	Favorece recuperación y planificación de calidad.
Reconocer de manera situada	Nombrar esfuerzos concretos y no solo felicitar de forma general.	Fortalece pertenencia y autoeficacia.
Acompañamiento no punitivo	Preguntar que dificulta el trabajo antes de sancionar incumplimientos.	Permite resolver problemas de fondo.
Gestionar conflictos	Intervenir temprano, evitar bandos y promover acuerdos reparadores.	Previene climas tóxicos.
Activar rutas	Diferenciar orientación, contención, derivación y protección.	Evita improvisación ante situaciones de riesgo.

EJEMPLO SIMULADO

Una directora recibe mensajes del personal hasta las 11 p.m. y responde para no dejar pendientes. Con el tiempo, todo el equipo asume que cualquier solicitud es urgente. La medida protectora no es pedir "menos ansiedad", sino acordar horarios, canales y criterios de urgencia, y modelar desde la dirección el respeto a la desconexión.

4.3. Herramienta: conversación directiva de cuidado

Propósito: guiar una conversación respetuosa con un docente que muestra señales de desgaste, sin estigmatizar ni invadir.

1. Elegir un espacio privado y un momento adecuado.
2. Abrir con una observación concreta y no acusatoria: "He notado que estas con mucha carga estas semanas".
3. Preguntar desde el cuidado: "Qué está dificultando tu trabajo?".
4. Escuchar sin interrumpir ni convertir la conversación en interrogatorio.
5. Diferenciar lo que puede resolver la escuela de lo que requiere apoyo especializado.
6. Acordar una acción concreta, responsable y fecha de seguimiento.
7. Cuidar la confidencialidad y registrar solo lo indispensable.

CUIDADO ÉTICO

El directivo no debe diagnosticar ni hacer terapia. Su rol es escuchar, organizar apoyos, proteger condiciones y activar rutas cuando corresponda.

5

Del autocuidado al co-cuidado docente

El autocuidado es necesario, pero no suficiente. En el primer fascículo, el bienestar se comprendió como condición de calidad y como derecho al apoyo emocional. En esta segunda entrega, el autocuidado se ubica dentro de una red más amplia: co-cuidado entre pares, cuidado institucional y articulación con servicios externos.

5.1. Autocuidado realista

Auto cuidarse no significa que el docente deba resolver solo su desgaste. Significa reconocer señales, regular respuestas, establecer límites saludables, pedir ayuda a tiempo y proteger hábitos básicos de salud. La regulación emocional ayuda a modificar la situación, orientar la atención, reinterpretar lo que ocurre o modular la respuesta (Gross, 2015). Sin embargo, el autocuidado se vuelve injusto cuando se exige sin modificar condiciones de sobrecarga.

Recurso personal	Uso realista	Advertencia
Pausa breve	Interrumpir una reacción automática antes de responder.	No reemplaza la revisión de cargas ni rutas institucionales.
Respiración consciente	Reducir activación fisiológica en momentos de tensión.	No debe prometer curación de burnout o ansiedad.
Reencuadre cognitivo	Revisar interpretaciones que aumentan desgaste.	No significa negar problemas reales.
Diario reflexivo	Identificar patrones, detonantes y recursos.	No reemplaza atención psicológica si hay afectación intensa.
Límites digitales	Proteger recuperación fuera de horario.	Requiere acuerdos institucionales para ser sostenible.

5.2. Co-cuidado e intervisión docente

El co-cuidado se produce cuando el equipo docente crea espacios seguros para compartir cargas, pensar casos, identificar recursos y acordar acciones. No se trata de terapia grupal ni de catarsis desordenada. Es una práctica profesional de apoyo mutuo e intervisión pedagógica. La investigación sobre bienestar docente muestra que el apoyo social, la colaboración y la calidad de las relaciones profesionales son recursos relevantes para enfrentar el desgaste (Jennings & Greenberg, 2009; Avola et al., 2025).

DEFINICIÓN BREVE

Intervisión: conversación estructurada entre pares para analizar una situación pedagógica o institucional, sin culpabilizar, con el fin de identificar recursos, límites y acciones posibles.

Herramienta: Circulo de co-cuidado e intervisión

1. Apertura: cada participante comparte una palabra sobre cómo llega.
2. Acuerdo de cuidado: confidencialidad, respeto, no interrupción y no juicio.
3. Presentación de una situación desafiante en cinco minutos.
4. Preguntas de comprensión, no consejos inmediatos ni culpabilización.
5. Identificación colectiva de recursos, rutas y límites.
6. Acuerdo de una acción concreta y un responsable de seguimiento.
7. Cierre con reconocimiento al esfuerzo del equipo.

EJEMPLO SIMULADO PERUANO

Un docente observa que una colega llega con llanto contenido, evita participar y dice que ya no puede más con un grupo. En lugar de comentar el caso en pasillos, el equipo activa una conversación privada, ofrece acompañamiento, revisa la carga y propone una intervisión breve del caso. Si aparecen señales de riesgo significativo, se activa derivación.

5.3. Niveles de cuidado

Nivel	Pregunta central	Ejemplo de acción
Autocuidado	¿Qué puedo reconocer y regular en mi experiencia?	Pausa P.A.R.A., descanso, límites, pedido de ayuda.
Co-cuidado	¿Cómo nos sostenemos entre colegas?	Intervisión, mentorías, duplas, círculos de co-cuidado.
Cuidado institucional	¿Qué condiciones debe modificar la escuela?	Revisar cargas, horarios, comunicaciones, reconocimiento y protocolos.
Cuidado intersectorial	¿Qué excede a la escuela y requiere red externa?	Derivación a salud mental, UGEL/DRE, protección o servicios especializados.

PAUSA P.A.R.A.

P: Paro antes de responder. A: Atiendo mi cuerpo y nombro la emoción dominante. R: Reencuadro la situación con una interpretación más útil y justa. A: Actúo con límite, respeto y propósito pedagógico.

6

Cuidado institucional, prevención de violencias y rutas de protección

Una escuela que cuida necesita una ruta. Sin ruta, el bienestar queda reducido a actividades aisladas, respuestas improvisadas o iniciativas que dependen de una persona motivada. La gestión del bienestar docente no solo promueve pausas, círculos de bienestar o espacios de escucha. También organiza condiciones para prevenir el daño, reconocer señales de riesgo, intervenir oportunamente y proteger la dignidad de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa.

La violencia no puede comprenderse únicamente como un problema individual. Desde una perspectiva psicosocial, muchas de sus expresiones se sostienen en desigualdades, discriminación, normalización del abuso de poder, silencios grupales y culturas institucionales que evitan nombrar lo que incomoda (Martin-Baro, 1986; Galtung, 1969; Goffman, 1963).

6.1. La violencia como fenómeno social que también ingresa a la escuela

La violencia no nace únicamente en la escuela. Muchas de sus expresiones tienen raíces sociales: desigualdad, discriminación, violencia familiar, violencia de género, racismo, adultocentrismo, precariedad económica, abandono institucional, modelos autoritarios de crianza, discursos de odio o normalización del abuso de poder. La escuela recibe esas tensiones porque forma parte de la sociedad y no está aislada de sus conflictos.

Sin embargo, reconocer que la violencia tiene raíces sociales no significa liberar a la escuela de responsabilidad. La institución educativa puede reproducir, tolerar, encubrir o transformar esas violencias.

Puede convertirse en un espacio donde se normaliza el grito, el silencio, la amenaza o la humillación; pero también puede ser un espacio donde se nombran los danos, se activan rutas, se protege a las personas afectadas y se aprende a convivir de otra manera.

IDEA FUERZA

La violencia no siempre nace en la escuela, pero puede instalarse en ella cuando los adultos la normalizan, la silencian o la administran como si fuera parte inevitable de la cultura institucional.

6.2. La violencia entre adultos: lo normalizado también daña

En la escuela, la violencia no solo aparece entre estudiantes o de adultos hacia estudiantes. También puede darse entre adultos: directivos, docentes, auxiliares, personal administrativo, familias y otros actores de la comunidad educativa. A veces se expresa de manera visible, mediante gritos, amenazas, humillaciones públicas, burlas o trato autoritario. Otras veces aparece de forma más silenciosa: rumores, indiferencia deliberada, exclusión, sobrecarga selectiva, descalificación profesional, favoritismos, represalias, hostigamiento o uso del cargo para generar miedo.

Estas formas de violencia suelen normalizarse con frases como: "así es la directora", "mejor no te metas", "en esta escuela siempre ha sido así", "hay que aguantar", "no hagas problemas" o "solo fue un comentario". Sin embargo, lo normalizado no deja de dañar. La violencia entre adultos deteriora la confianza, reduce la colaboración, aumenta la ansiedad, favorece el aislamiento y termina afectando también la convivencia y los aprendizajes de los estudiantes.

Forma de violencia entre adultos	Como puede aparecer en la escuela	Riesgo institucional
Violencia verbal	Gritos, insultos, sarcasmo, amenazas, burlas.	Normaliza el maltrato como forma de autoridad.
Violencia psicológica	Humillación, aislamiento, rumores, descalificación constante.	Genera miedo, ansiedad, retiro profesional y deterioro del clima.
Violencia organizacional	Sobrecarga selectiva, favoritismos, represalias, arbitrariedad.	Debilita la justicia institucional y aumenta el desgaste.
Hostigamiento o acoso laboral	Conductas reiteradas que buscan intimidar, excluir o desgastar.	Puede producir afectación emocional severa, ausentismo y ruptura del equipo.
Violencia de género o sexual entre adultos	Comentarios sexuales, insinuaciones, presión, discriminación o abuso de poder.	Exige rutas formales, protección, confidencialidad y no encubrimiento.
Violencia simbólica	Prácticas que inferiorizan por edad, género, lengua, origen, cargo o condición.	Reproduce desigualdad, exclusión y pérdida de pertenencia.

PRECISIÓN NECESARIA

No todo desacuerdo es violencia. Una escuela saludable puede tener diferencias, debates y tensiones. Lo problemático aparece cuando el desacuerdo se transforma en humillación, intimidación, represalia, exclusión, abuso de poder o daño sostenido.

6.3. Bienestar docente y prevención de violencias

El bienestar docente puede contribuir a mejorar la convivencia escolar, reducir respuestas impulsivas, fortalecer el trato respetuoso y promover climas institucionales más seguros. Sin embargo, es importante evitar una interpretación equivocada: el estrés, el cansancio o el burnout nunca justifican la violencia.

Cuando un adulto agrede, humilla, vulnera o abusa de un estudiante, no estamos ante una simple consecuencia del malestar laboral. Estamos ante una situación que exige responsabilidad ética, actuación institucional y aplicación de protocolos. La violencia sexual, el maltrato físico, la violencia psicológica, el hostigamiento o cualquier forma de abuso de poder requieren una respuesta clara, protectora y no encubridora. La R.M. N.º 383-2025-MINEDU actualizó los protocolos para la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en el marco del D.S. N.º 004-2018-MINEDU.

DOBLE RESPONSABILIDAD DE UNA ESCUELA QUE CUIDA

Cuidar al docente como trabajador y sujeto de derechos, y proteger a los estudiantes frente a toda forma de violencia o vulneración. Estas responsabilidades no se contradicen; se sostienen mutuamente.

6.4. Violencia de adultos hacia estudiantes: límites éticos y deber de protección

La relación entre adultos y estudiantes está atravesada por una asimetría de poder. El docente, directivo, auxiliar o cualquier adulto de la institución tiene una posición de autoridad, influencia y responsabilidad. Por ello, toda interacción debe estar guiada por límites profesionales claros, trato digno, respeto, cuidado y protección.

Las formas de violencia ejercidas por adultos hacia estudiantes pueden incluir humillaciones, gritos, castigos degradantes, discriminación, amenazas, contacto físico inapropiado, comentarios sexualizados, insinuaciones, manipulación emocional, favoritismos con intención de control, aislamiento o cualquier conducta que vulnere la dignidad e integridad de niñas, niños o adolescentes. La escuela no debe investigar informalmente hechos graves ni exponer a la persona afectada a interrogatorios reiterados; debe activar la ruta correspondiente, cuidar la confidencialidad y evitar revictimización.

ADVERTENCIA ÉTICA

El bienestar docente no puede separarse del deber de cuidado. Una escuela que cuida a sus docentes también debe ser firme en la prevención y atención de toda violencia contra estudiantes.

6.5. Cuando la violencia se silencia: cultura institucional, miedo y encubrimiento

Muchas violencias persisten no solo por la conducta de quien agrede, sino por las condiciones grupales que permiten callar, minimizar o desplazar la responsabilidad. En algunas instituciones, el silencio se vuelve una norma: se evita hablar para "no generar problemas", "no dañar la imagen de la escuela" o "no enfrentarse con alguien poderoso".

Estas respuestas generan una cultura de riesgo. Cuando el equipo aprende que es mejor callar, los hechos graves pueden repetirse, las personas afectadas quedan desprotegidas y los adultos responsables pierden confianza en la institución. Una cultura protectora necesita canales seguros, criterios claros y rutas formales.

Cultura que silencia	Cultura que protege
Mejor no digas nada.	Si hay una señal de riesgo, activamos ruta.
Eso siempre ha pasado.	Lo normalizado también debe revisarse.
No hagamos escándalo.	La prioridad es proteger y actuar correctamente.
Seguro exagera.	Escuchamos sin juzgar y derivamos según protocolo.
Hay que cuidar la imagen de la escuela.	La mejor forma de cuidar la escuela es actuar con ética.

6.6. Ruta institucional ante violencias

Momento de la ruta	Pregunta orientadora	Acción institucional
Prevención	¿Qué condiciones reducen el riesgo de violencia?	Formación ética, acuerdos de trato, límites profesionales, canales seguros y supervisión.
Detección	¿Qué señales no debemos minimizar?	Escuchar, observar cambios, registrar hechos relevantes y evitar juicios anticipados.
Actuación	¿Qué ruta corresponde activar?	Aplicar protocolos vigentes, comunicar a instancias competentes y proteger a la persona afectada.
Protección	¿Cómo evitamos mayor daño?	Cuidar confidencialidad, evitar revictimización, separar espacios si corresponde y acompañar.
Seguimiento	¿Qué necesita la comunidad para recuperarse?	Acompañamiento, revisión de condiciones institucionales y medidas restaurativas cuando sean pertinentes.
Aprendizaje institucional	¿Qué debe cambiar para que no se repita?	Revisar cultura, liderazgo, supervisión, comunicación y formación del equipo.

LIMITE INSTITUCIONAL

La escuela no debe reemplazar a los servicios especializados ni investigar informalmente hechos graves. Su tarea es proteger, activar rutas, registrar lo necesario y articular con las instancias competentes.

6.7. Competencias para una escuela que cuida

En lugar de hablar solo de habilidades blandas y duras, este fascículo propone hablar de competencias para una escuela que cuida. El cuidado institucional requiere habilidades socioemocionales, relacionales, organizacionales, técnico-normativas, éticas y territoriales.

Competencia	Que implica	Ejemplo en la escuela
Socioemocional	Autoconciencia, autorregulación, empatía y manejo de la tensión.	Un docente reconoce su irritación antes de corregir a un estudiante.
Relacional	Escucha, colaboración, mediación y construcción de acuerdos.	Un equipo aborda un conflicto sin formar bandos.
Organizacional	Priorización, gestión del tiempo, distribución de responsabilidades.	El directivo ordena demandas y evita comunicaciones invasivas.
Técnico-normativa	Conocimiento de protocolos, rutas, registros y derivación.	La escuela sabe qué hacer ante una señal de violencia.
Ética y protectora	Limites profesionales, deber de cuidado, confidencialidad y actuación responsable.	Un adulto evita vínculos ambiguos con estudiantes y reporta señales de riesgo.
Territorial	Lectura del contexto, identificación de redes y gestión de brechas.	La escuela mapea servicios reales disponibles para docentes en la zona.

7

Herramientas aplicadas con casos simulados

Este capítulo ofrece instrumentos breves para que la escuela pueda pasar de la reflexión a la acción. Las herramientas son orientativas y deben adaptarse al contexto, nivel, modalidad y territorio de cada institución educativa. Para facilitar su uso, cada herramienta se acompaña de un caso simulado.

Caso 1. Mapa de demandas y recursos

En una IE rural multigrado, un docente atiende seis grados simultáneamente, prepara materiales diferenciados y además debe completar formatos administrativos semanales. El equipo identifica que la mayor demanda es la duplicidad de registros y que el recurso protector más fuerte es el apoyo de la comunidad.

Acciones sugeridas:

- Identificar tres demandas y tres recursos.
- Priorizar una demanda reducible en cuatro semanas.
- Acordar con dirección y UGEL que formatos pueden simplificarse o agruparse.
- Revisar el avance en la siguiente reunión.

Caso 2. Semáforo de bienestar docente

Una docente que solía participar activamente empieza a aislarse, llega tarde con frecuencia, evita reuniones y comenta que siente que nada funciona. No se la etiqueta ni se difunde el caso; se ubica la situación en nivel naranja y se activa acompañamiento.

Acciones sugeridas:

- Conversación privada de cuidado.
- Revisión temporal de carga.
- Intervisión de caso pedagógico.
- Seguimiento en dos semanas y derivación si aparecen señales de riesgo.

Caso 3. Comunicación fuera de horario

Una directora recibe y envía mensajes hasta las 11 p.m. para resolver urgencias. El equipo expresa ansiedad y dificultad para desconectar. La escuela acuerda canales, horarios y criterios de urgencia.

Acciones sugeridas:

- Definir horario institucional de comunicación.
- Distinguir urgencia real de tarea postergable.
- Establecer canal único para emergencias.
- Evaluar en un mes si disminuyeron los mensajes no urgentes.

Caso 4. Violencia normalizada entre adultos

Una coordinadora ridiculiza en reuniones a quienes no cumplen una entrega. Varias personas dicen que "así es ella". La escuela reconoce que no es solo un estilo personal, sino un riesgo psicosocial y ético.

Acciones sugeridas:

- Establecer acuerdos de trato entre adultos.
- Abrir canal seguro para reportar maltrato.
- Registrar situaciones recurrentes sin exponer personas.
- Activar mediación o instancia superior si corresponde.

Caso 5. Fragmentación de servicios de salud

Un docente necesita atención por insomnio y fatiga, pero EsSalud queda lejos y la posta local prioriza campanas para estudiantes. La escuela no abandona el caso ni promete lo que no puede cumplir.

Acciones sugeridas:

- Mapear servicios reales disponibles.
- Coordinar orientación con UGEL/DRE.
- Identificar opciones de salud física y mental cercanas.
- Acompañamiento respetuoso y confidencial.

Caso 6. Señal de violencia hacia estudiante

Una estudiante expresa incomodidad por mensajes privados de un adulto de la institución. La tutora evita interrogar reiteradamente, protege la confidencialidad y activa la ruta correspondiente.

Acciones sugeridas:

- Registrar solo información necesaria.
- Comunicar por la ruta establecida.
- Evitar revictimización y rumores.
- Proteger a la estudiante y articular con instancias competentes.

Ficha matriz para convertir problemas en acciones

Problema priorizado	Acción concreta	Responsable	Indicador simple
Mensajes fuera de horario	Acuerdo de canales, horarios y criterios de urgencia.	Dirección y comité	Disminuyen mensajes no urgentes fuera de jornada.
Conflictos entre adultos	Círculo restaurativo y acuerdos de trato.	Comité de bienestar	Acuerdos registrados y revisados.
Fatiga emocional por casos complejos	Intervisión mensual y distribución de acompañamiento.	Coordinación pedagógica	Docentes reportan mayor apoyo.
Sobrecarga administrativa	Revisión de formatos y calendario de entregas.	Equipo directivo	Reducción de duplicidades.

ORGANIZADOR FINAL DE HERRAMIENTAS

Diagnosticar: mapa de demandas y recursos. **Priorizar:** semáforo institucional. **Acompañar:** conversación directiva e intervención. **Proteger:** ruta de violencia y derivación. **Evaluar:** indicadores bimestrales.

8

Cierre. Cuidar no es una actividad: es una forma ética de gestionar la escuela

Este fascículo parte de una convicción: el bienestar docente no puede depender solo de la fortaleza individual de cada maestro o maestra. La vocación merece cuidado, no sobre exigencia. La calidad educativa necesita docentes emocionalmente disponibles, pero esa disponibilidad no se exige: se sostiene con condiciones, liderazgo, apoyo y rutas claras.

Si el primer fascículo invitó a reconocer la relación entre bienestar docente, salud mental, calidad educativa y estigma, este segundo fascículo propone avanzar hacia una gestión institucional del cuidado. El paso es decisivo: dejar de pensar el bienestar como evento ocasional y convertirlo en una práctica escolar planificada, participativa, territorialmente pertinente y evaluable.

Una escuela que cuida no es una escuela sin problemas. Es una escuela que no deja solos a sus docentes frente a los problemas. Es una escuela que reconoce riesgos, distribuye responsabilidades, abre conversaciones seguras, protege tiempos, fortalece vínculos, previene violencias y deriva cuando corresponde. En esa escuela, cuidar no debilita la exigencia pedagógica; la hace sostenible.

Cuidar también implica poner límites. Una cultura institucional de cuidado escucha el malestar, pero no justifica el daño; acompaña al docente, pero no encubre la violencia; protege la salud emocional, pero también la salud física; reconoce el territorio, pero no acepta que la distancia

sea sinónimo de abandono. Cuidar a quienes enseñan es cuidar la posibilidad misma de que la escuela siga siendo un espacio de aprendizaje y dignidad.

MENSAJE FINAL

Cuidar a quienes enseñan no es una tarea adicional de la escuela. Es la forma más concreta de sostener su misión: enseñar sin perder humanidad, proteger sin improvisar y gestionar sin olvidar la dignidad de las personas.



Referencias bibliográficas y normativas

- Avola, P., et al. (2025). Interventions to teacher well-being and burnout: A scoping review. *Educational Psychology Review*.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273-285.
- Ballard, D. W. (2025). Mental health at work: A practical framework for employers. *Frontiers in Public Health*.
- Barros, C., et al. (2025). Psychosocial risk factors and burnout among teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 22*(9), 1439.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499-512.
- Edmondson, A. C. (2019). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Wiley.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2011). *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice*. CRC Press.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research, 6*(3), 167-191.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1-26.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513-524.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain. *Administrative Science Quarterly, 24*(2), 285-308.

- Lewin, K. (1951). Field theory in social science. Harper.
- Martin-Baro, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*, 22, 219-231.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111.
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). Decreto Supremo N.º 004-2018-MINEDU. Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes.
- Ministerio de Educación del Perú. (2025). Resolución Ministerial N.º 383-2025-MINEDU. Actualización de protocolos para la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes.
- Ministerio de Educación del Perú. (2025). Resolución Viceministerial N.º 066-2025-MINEDU. Lineamientos generales para la implementación de acciones de bienestar dirigidas a los docentes.
- Ministerio de Salud del Perú. (2025). Decreto Supremo N.º 012-2025-SA. Plan de Salud Mental en Instituciones Educativas "Salud Mental en tu Cole" 2025-2026.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations: Explorations in social psychology*. Polity Press.
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Guidelines on mental health at work*.
- Organización Mundial de la Salud & Organización Internacional del Trabajo. (2022). *Mental health at work: Policy brief*.
- República del Perú. (2011). Ley N.º 29783, Ley de Seguridad y Salud en el Trabajo.
- República del Perú. (2012). Ley N.º 29944, Ley de Reforma Magisterial.
- República del Perú. (2019). Ley N.º 30947, Ley de Salud Mental.
- Seguro Social de Salud. (1999). Ley N.º 27056, Ley de Creación del Seguro Social de Salud.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Brooks/Cole.



Ivonne Rossel

Es experta en desarrollo socioemocional, titulada en Psicología por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Ha sido especialista de Convivencia Escolar de la UGEL Sandía e integrante del equipo técnico del programa Horizontes de la Unesco, dirigido a adolescentes de Instituciones Educativas rurales de esa provincia, y ha estado a cargo del componente de habilidades socioemocionales y protección.

Ha colaborado desde Enacción en el diseño de programas de formación en habilidades socioemocionales para adolescentes de zonas rurales del Proyecto Reimagina de la UNESCO/Quellaveco en Moquegua.

Ha ejercido como psicopedagoga en centros de educación inicial; como psicóloga en el Centro de Rehabilitación Integral de Arequipa (COFARI); en el colegio JEC José Carlos Mariátegui y en la Defensoría Municipal del Niño y el Adolescente (DEMUNA) de Sandía (Puno).

Ha sido asistente de cátedra en la Maestría de Educación con mención en Políticas Educativas y Gestión Pública de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Es actualmente Psicóloga del Centro Emergencia Mujer y Familia del Programa Nacional Warmi Ñan del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) en la provincia de Sandía.



Diálogo informado sobre políticas públicas