

Condiciones que afectan el autocuidado docente en contextos escolares complejos: estudio cualitativo con maestros de primaria

Conditions affecting teacher self-care in complex school contexts: a qualitative study with primary school teachers

Liliana Mayerly Aguirre Sánchez

Colombia
Universidad Pedagógica Nacional
lmaguirres@upn.edu.co

Aura Yaneth Fuentes Reyes

Colombia
Universidad Pedagógica Nacional
ayfuentesr@upn.edu.co

Laura Nataly Toro Ramírez

Colombia
Universidad Pedagógica Nacional
Intoror@upn.edu.co

Resumen

El estudio sobre el autocuidado docente en contextos escolares de alta complejidad social tuvo como objetivo analizar las condiciones que dificultan o favorecen el bienestar físico, emocional y mental del profesorado en educación primaria. Para ello, se empleó un enfoque cualitativo de tipo interpretativo, mediante la aplicación de entrevistas a 50 docentes, cuya información fue analizada a través de un proceso de codificación que permitió estructurar cinco categorías: condiciones del contexto, condiciones institucionales, desgaste emocional, estrategias de autocuidado y barreras. Los resultados evidenciaron que las exigencias del entorno escolar, la sobrecarga laboral y el desgaste emocional limitan la posibilidad de sostener prácticas de autocuidado. A su vez, se identificó que los docentes implementan acciones individuales como el descanso, la actividad física y el apoyo social, aunque estas se ven restringidas por la falta de tiempo y apoyo institucional, se concluye la necesidad de integrar el bienestar docente en la organización escolar.

Palabras clave: Autocuidado docente; bienestar docente; desgaste emocional; condiciones laborales; contexto escolar; educación primaria..

Abstract

The study on teacher self-care in schools with high social complexity aimed to analyze the conditions that hinder or promote the physical, emotional, and mental well-being of primary school teachers. To this end, a qualitative, interpretive approach was used, employing interviews with 50 teachers. The data collected was analyzed through a coding process that allowed for the structuring of five categories: contextual conditions, institutional conditions, emotional exhaustion, self-care strategies, and barriers. The results showed that the demands of the school environment, work overload, and emotional exhaustion limit the possibility of maintaining self-care practices. Furthermore, it was identified that teachers implement individual actions such as rest, physical activity, and social support, although these are restricted by a lack of time and institutional support. The study concludes that there is a need to integrate teacher well-being into the school organization.

Keywords: Teacher self-care; teacher well-being; emotional burnout; working conditions; school context; primary education.

Revista
Entropía
Educativa

Entropía Educativa Centro de Investigación

ISSN-e: 2981-4723

vol. 4, n.º 6, enero - junio 2026
p. 136 - 156

revista@entropiaeducativa.org

Aprobación: 2 de mayo de 2026

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons AtribuciónNoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Introducción

En el ámbito de la educación primaria, el interés por comprender las condiciones en las que se desarrolla la labor docente ha dado lugar a múltiples aproximaciones que sitúan la práctica pedagógica en relación con factores sociales, institucionales y subjetivos que inciden en la experiencia cotidiana de quienes enseñan; en este marco, el bienestar docente ha sido considerado como una dimensión relevante para el análisis de los procesos educativos, en la medida en que se vincula con aspectos emocionales, físicos y relacionales que emergen en el ejercicio profesional y en las dinámicas propias del entorno escolar (Day & Gu, 2010; Hargreaves, 1998).

El bienestar de los docentes no puede quedar reducido a un estado de bienestar individual; el bienestar docente es una condición que se encuentra mediada por las lógicas sociales e institucionales de la práctica pedagógica. En parecidos términos, tal como defiende Freire (1970), la educación es un proceso que se construye en contextos atravesados por relaciones de poder que determinan la experiencia de los sujetos; esto permite entender que las condiciones de bienestar del profesorado no son ajenas a estas posturas.

En consonancia con lo anterior, el autocuidado docente ha comenzado a ser abordado como una categoría que no se agota en su dimensión individual, sino que requiere ser comprendida en función de las condiciones en las que tiene lugar la práctica pedagógica, dado que dichas condiciones se encuentran atravesadas por formas de organización del trabajo, exigencias institucionales y características del contexto social que delimitan las posibilidades de acción de los docentes; desde esta perspectiva, el autocuidado se configura como una práctica situada cuya comprensión exige atender tanto a las experiencias de los sujetos como a los marcos en los que estas se producen (Bakker & Demerouti, 2007).

Precisamente en esta dirección es que los aportes de la educación popular contribuyen a ampliar esta comprensión, en tanto que estos vienen acompañados del reconocimiento de los sujetos como sujetos históricos, cuyas prácticas se constituyen en armonía con la forma en que el contexto social se va inscribiendo en la práctica; para la propuesta de Alfredo Ghiso, desde una mirada hermenéutica y de diálogo de saberes, la experiencia no se puede separar de las condiciones en las que estas tienen lugar, lo que también hace comprensible al docente como un sujeto situado, cuya práctica se va constituyendo en escenarios marcados por desigualdades y tensiones sociales (Ghiso, 2000).

En este sentido, las aportaciones de Óscar Jara Holliday son indispensables para explicar el lugar que ocupa la experiencia en la construcción del saber pedagógico dado que, a partir del enfoque de la sistematización de experiencias, sostiene que las prácticas educativas son espacios de acción y espacios de producción de saber en la medida en la que los sujetos reflexionan críticamente sobre aquello que hacen y sobre las condiciones en las que lo hacen; desde esta visión el saber no está previamente dado, sino que se construye a partir de la interpretación de la experiencia vivida, entre lo cual hay que reconocer al docente como

un sujeto que construye sentido desde su práctica (Holliday, 2012); en este sentido el autocuidado puede ser entendido no solo como una acción orientada al bienestar sino como una práctica que encuentra su sentido en función de las condiciones que atraviesan el ejercicio profesional.

En este campo de análisis, el concepto de burnout ha permitido problematizar los procesos de desgaste asociados a la actividad docente, particularmente en escenarios donde las demandas laborales se intensifican y se sostienen en el tiempo; en este sentido, la psicóloga social estadounidense Christina Maslach, reconocida por sus estudios sobre el agotamiento laboral, plantea que este fenómeno se expresa a través del agotamiento emocional, la despersonalización y la disminución de la realización personal, dimensiones que han sido ampliamente utilizadas para comprender el malestar en profesiones de carácter relacional como la docencia (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Desde la otra óptica, los aportes que ha realizado la pedagogía crítica han insistido en la necesidad de analizar los procesos educativos como prácticas situadas en un momento histórico determinado ya que estas prácticas deben ser vistas atravesadas por relaciones de poder y condicionadas por las condiciones materiales que conforman la acción docente y las experiencias de todos aquellos que se implican en la acción de enseñar; desde esta óptica, el pedagogo brasileño Paulo Freire, considerado uno de los educadores más destacados del área de la educación debido a su posición humanista y crítica de la educación, en intentar entender la práctica educativa en su profundidad, invita a establecer la educación como una práctica vinculada al contexto social de los sujetos, lo que permite ampliar la comprensión del autocuidado docente más allá de una lógica individualista y también incorporar las dimensiones estructurales que interceden en la posibilidad de esta práctica o en su limitación (Freire, 1970).

A la luz de estas consideraciones, diversas investigaciones han documentado que los docentes desarrollan estrategias orientadas a la regulación de su bienestar, entre las que se encuentran actividades físicas, espacios de descanso y redes de apoyo; no obstante, tales prácticas suelen desplegarse en el plano individual, mientras que las condiciones institucionales, particularmente aquellas relacionadas con la organización del tiempo, la carga laboral y el acceso a recursos de apoyo, no siempre favorecen su sostenibilidad, lo que plantea la necesidad de examinar con mayor detenimiento las tensiones que se configuran entre las prácticas de autocuidado y los contextos en los que estas se intentan llevar a cabo (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

En este sentido, resulta pertinente profundizar en el análisis de las condiciones que inciden en el autocuidado docente en contextos escolares caracterizados por alta complejidad social, en la medida en que dichas condiciones no solo afectan la experiencia individual del profesorado, sino que también se articulan con el desarrollo de los procesos educativos en su conjunto; en consecuencia, la presente investigación tiene como objetivo analizar las condiciones que dificultan o favorecen el autocuidado del rol docente en instituciones de

educación primaria ubicadas en contextos de alta complejidad social, orientándose a identificar las condiciones sociales e institucionales que lo afectan.

En este sentido, resulta pertinente señalar que la presente investigación se adscribe a la línea de investigación en pedagogía crítica y educación popular, en tanto asume que el análisis del autocuidado docente no puede limitarse a una comprensión centrada en el individuo, sino que requiere ser abordado en relación con las condiciones sociales, institucionales e históricas en las que se configura la práctica pedagógica; desde esta perspectiva, el bienestar y el autocuidado se comprenden como dimensiones que emergen en tensión con dichas condiciones, lo que permite problematizar sus posibilidades reales de desarrollo en contextos de alta complejidad social.

Materiales y métodos

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, en tanto se orienta a comprender las condiciones que inciden en el autocuidado docente a partir de las experiencias, percepciones y significados construidos por los sujetos en su contexto de práctica; en este marco, el interés investigativo no se centra en la medición de variables, sino en la interpretación de un fenómeno situado que adquiere sentido en la voz de quienes lo experimentan. Este posicionamiento se sustenta en lo planteado por Sampieri et al. (2014), quienes señalan que la investigación cualitativa permite comprender la realidad social desde la perspectiva de los participantes, atendiendo a los significados que estos construyen en sus contextos.

160

En consonancia con este enfoque, la investigación se encuentra enmarcada dentro de un paradigma interpretativo de carácter hermenéutico; este paradigma implica partir del reconocimiento de que la realidad social no aparece como un dato de la experiencia, sino que es una construcción de sentido mediada a través del lenguaje, la experiencia y el contexto; desde esta visión, comprender es aquello que implica interpretar los significados que los sujetos le otorgan a sus prácticas. La hermenéutica de Gadamer (1999) con la que se trabajará entiende la comprensión como un proceso dialógico entre el intérprete y el texto, mientras que Paul Ricoeur entiende la interpretación como una mediación entre la experiencia vivida y su configuración narrada; de esta manera, el análisis del autocuidado docente se entiende como una experiencia situada que se registra desde las narrativas de los docentes.

La modalidad de este diseño corresponde a un estudio descriptivo-interpretativo, orientado a identificar, organizar e interpretar las condiciones que inciden sobre el autocuidado docente en contextos escolares de alta complejidad social, sin intención de establecer relaciones de causalidad ni de hacer procesamiento de generalización estadística (Barrera, 2010).

Participantes

La investigación se desarrolló con la participación de 50 docentes de educación básica primaria vinculados a instituciones educativas ubicadas en contextos de alta complejidad so-

cial en las localidades de Ciudad Bolívar y Usme, en Bogotá. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, privilegiando a aquellos docentes con experiencia en este tipo de contextos, en la medida en que sus trayectorias permitían acceder a relatos situados y relevantes para la comprensión del fenómeno.

Técnica de recolección de información

La técnica empleada fue la entrevista cualitativa en profundidad, concebida como un espacio de diálogo orientado a reconstruir la experiencia docente desde la perspectiva de los participantes; a través de esta técnica se indagó por las condiciones del contexto escolar, las dinámicas institucionales, las afectaciones al bienestar emocional y las prácticas de autocuidado, posibilitando la construcción de relatos amplios que dan cuenta de la complejidad del fenómeno.

Análisis de la información

El análisis se desarrolló mediante un proceso de codificación progresiva, entendido como una estrategia sistemática para organizar e interpretar los significados presentes en los discursos de los docentes; este proceso se articuló en distintos momentos analíticos que permitieron transitar desde la identificación de unidades de sentido hasta la construcción de dimensiones interpretativas, en diálogo con los planteamientos de Strauss y Corbin (1998).

En un primer momento, se realizó una codificación abierta, a partir de la cual las narrativas fueron fragmentadas en unidades de sentido, permitiendo identificar códigos iniciales construidos directamente desde los datos; este proceso posibilitó reconocer recurrencias discursivas asociadas a las condiciones del contexto, las tensiones emocionales y las prácticas de autocuidado.

En un segundo momento, se desarrolló la codificación axial, en la cual los códigos iniciales fueron agrupados y relacionados, dando lugar a la construcción de categorías y subcategorías que permitieron estructurar el análisis en dimensiones más amplias; en este nivel, el análisis se orientó a comprender las relaciones entre las condiciones del contexto, las experiencias subjetivas de los docentes y las prácticas que emergen en su ejercicio profesional.

En el tercer momento se hizo la integración analítica de las categorías de las dimensiones interpretativas, que permitieron dar cuenta del fenómeno en su totalidad, ya que consistía en poner la relación de las condiciones estructurales del contexto escolar y las experiencias subjetivas de los docentes con las prácticas de autocuidado que se encuentran en el propio ejercicio profesional. La información fue sistematizada a través de matrices de codificación y de análisis cualitativo en las que se puede registrar e integrar los distintos niveles de análisis, lo que dejó la lectura estructurada y relacional del fenómeno.

El análisis se complementó con una lectura hermenéutica orientada a interpretar los significados que los docentes atribuyen a sus experiencias, considerando las condiciones sociales e institucionales en las que estas se configuran; en este sentido, el proceso analítico no

Fragmento de respuesta del participante	Código inicial	Agrupación preliminar
"Violencia escolar"	Violencia escolar	Problemáticas del entorno
"Desinterés de los padres"	Desinterés familiar	Problemáticas del entorno
"Bajo rendimiento académico"	Bajo rendimiento	Dinámicas escolares
"Falta de recursos didácticos"	Carencia de recursos	Condiciones institucionales
"Sobrecarga laboral"	Sobrecarga laboral	Exigencias laborales
"Falta de apoyo institucional"	Falta de apoyo	Condiciones institucionales
"Cansancio físico y mental"	Cansancio	Desgaste
"Estrés constante"	Estrés laboral	Desgaste emocional
"Agotamiento emocional"	Agotamiento	Afectaciones emocionales
"Actividad física"	Actividad física	Estrategias de autocuidado
"Espacios de descanso"	Descanso	Estrategias de autocuidado
"Meditación"	Regulación emocional	Estrategias de autocuidado
"Falta de tiempo"	Limitación temporal	Barreras al autocuidado

Tabla 1. Codificación abierta a partir de las narrativas docentes

Categoría principal	Subcategoría / Dimensión	Códigos asociados	Relación analítica
Condiciones del contexto y del trabajo docente	Complejidad del entorno escolar	Violencia, desinterés familiar, bajo rendimiento	Configuran escenarios que inciden en la práctica docente
Condiciones del contexto y del trabajo docente	Condiciones institucionales	Sobrecarga laboral, falta de apoyo, carencia de recursos	Generan tensiones estructurales en el ejercicio docente
Desgaste emocional y físico	Desgaste físico y mental	Cansancio, estrés laboral	Resultado de las exigencias del contexto
Autocuidado docente	Prácticas de autocuidado	Actividad física, descanso, regulación emocional	Estrategias individuales de afrontamiento
Autocuidado docente	Barreras al autocuidado	Falta de tiempo, sobrecarga laboral	Limitaciones estructurales que dificultan el autocuidado

Tabla 2. Organización categorial y relacional de los datos

Código	Categoría principal	Subcategoría	Fragmento de respuesta	Interpretación emergente
C1	Condiciones del contexto	Complejidad del entorno	"Violencia escolar", "Desinterés de los padres"	El contexto escolar se configura a partir de problemáticas sociales que inciden en la dinámica educativa
C2	Condiciones institucionales	Exigencias laborales	"Sobrecarga laboral", "Falta de apoyo institucional"	Las condiciones institucionales generan tensiones que afectan el ejercicio docente
C3	Desgaste emocional	Afectaciones	"Estrés constante", "Agotamiento emocional"	El bienestar docente se ve afectado por el desgaste acumulativo
C4	Autocuidado docente	Estrategias	"Actividad física", "Espacios de descanso"	El autocuidado se configura como práctica individual
C5	Autocuidado docente	Barreras	"Falta de tiempo", "Sobrecarga laboral"	Existen limitaciones estructurales para el autocuidado

Tabla 3. Matriz de codificación y análisis cualitativo

se limitó a la clasificación de la información, sino que buscó comprender las tensiones, relaciones y sentidos que atraviesan el autocuidado docente en contextos escolares complejos.

Es relevante señalar que la investigación se desarrolló garantizando el respeto por la dignidad, la autonomía y la confidencialidad de los participantes; se obtuvo el consentimiento informado de los docentes, quienes fueron informados sobre los objetivos del estudio, el uso de la información y su participación voluntaria; asimismo, se aseguró el anonimato mediante la codificación de las respuestas, evitando cualquier tipo de identificación personal.

163

Resultados

Condiciones del contexto y del trabajo docente

De acuerdo con las categorías construidas en el proceso de análisis, en este primer apartado se agrupan las condiciones del contexto y las condiciones institucionales, teniendo en cuenta que, en los relatos de los docentes, la complejidad del entorno y las exigencias laborales no se presentan como dimensiones separadas, sino como parte de una misma experiencia; es decir, cuando los docentes describen su trabajo, lo hacen integrando lo que ocurre en el entorno social con las demandas propias de la institución, lo que permite comprender que ambas dimensiones operan de manera conjunta en la configuración de su práctica.

En este sentido, al revisar las narrativas, se identifica que el contexto escolar es descrito a partir de situaciones concretas que afectan directamente el desarrollo de las clases, entre ellas la violencia escolar, el poco acompañamiento familiar y las dificultades académicas de los estudiantes; estos elementos no aparecen de forma aislada, sino que coinciden en el mismo escenario, generando dinámicas que exigen del docente una respuesta constante. Esto se evidencia en el siguiente fragmento:

Trabajo en un contexto bastante complejo, donde hay violencia, poco acompañamiento familiar y muchas problemáticas sociales que afectan a los estudiantes y al ambiente escolar. Muchas veces uno no solo enseña, sino que tiene que escuchar, mediar, tratar de entender lo que les pasa a los estudiantes y eso también cansa (entrevista docente, 2026).

Lo que muestran estos relatos es que el trabajo docente se amplía más allá de la enseñanza de contenidos, incorporando funciones relacionadas con el acompañamiento emocional y la gestión de situaciones sociales que inciden en el aula; en este tipo de escenarios, las condiciones del contexto terminan configurando las exigencias del trabajo, tal como se ha señalado en estudios que identifican estas dinámicas como fuentes directas de estrés docente (Fonseca Huertas, 2023), así como factores que inciden en el bienestar y en las posibilidades reales de autocuidado (Sánchez e Iriarte, 2024).

Esta situación se refuerza en otros relatos, donde se evidencia que las problemáticas externas no permanecen fuera de la escuela, sino que inciden directamente en la dinámica del aula:

Uno llega con la intención de dar la clase, pero muchas veces lo que pasa afuera se mete al aula. Hay estudiantes con problemas en la casa, con situaciones difíciles, y eso termina afectando todo, el ambiente, la atención, el ánimo. Entonces uno también termina cargando con eso (entrevista docente, 2026).

El contexto no aparece como elemento exterior, sino como una de las condiciones que atraviesan el hacer del docente, dando lugar a un exceso de condiciones que puede no ser siempre visible para las funciones formales del rol; dado el diseño del contexto, cuando los docentes hablan de las condiciones institucionales, el eje se concentra más en las exigencias del propio sistema escolar, en particular en lo que hace a la carga administrativa, a la gran cantidad de tareas y a la limitada percepción del nuevo apoyo y, aquí, el excesivo trabajo no ya se entiende con relación a la cantidad de trabajo, sino que se entiende como la acumulación de tareas a resolver dentro de un tiempo reducido, generando con ello agotamiento.

Esto puede verse en el siguiente testimonio: "Las exigencias institucionales son bastante altas, hay mucha carga administrativa, informes, reuniones, planeaciones, y realmente no hay mucho apoyo. Uno siente que todo recae sobre el docente y eso hace que el trabajo sea más estresante y desgastante" (entrevista docente, 2026).

Estos hallazgos permiten evidenciar que las condiciones institucionales no solo organizan el trabajo docente, sino que también inciden en su bienestar, en la medida en que intensifican las demandas del ejercicio profesional; en este sentido, se ha señalado que el estrés docente se encuentra estrechamente vinculado a las condiciones en las que se desarrolla el trabajo, afectando tanto las prácticas pedagógicas como la salud emocional (Balderramo y Buchtik, 2025), lo que muestra que estas exigencias tienen efectos que trascienden lo operativo.

Al realizar un análisis entre un par de dimensiones, se puede observar que los docentes no experimentan estas condiciones exclusivamente, sino acumulativa; o sea, problemáticas del contexto y exigencias institucionales 'se presenta todo junto', lo que va estructurando un trabajo con contextos que requieren respuestas constantes a nivel estructural. Este tipo de condiciones ha sido descrito como factores que generan estrés, ansiedad y desmotivación docente en la medida que aparecen de modo obturado (De Vega, 2025), especialmente en contextos en que exigencias son superiores a recursos

De manera complementaria, se ha identificado que los factores psicosociales y organizacionales influyen directamente en la salud emocional del profesorado, en la medida en que configuran entornos laborales que afectan su bienestar de forma progresiva (Pulido, 2026), lo que coincide con planteamientos que proponen analizar la salud ocupacional docente considerando tanto las condiciones del trabajo como las dinámicas del entorno escolar.

En este contexto, la actividad docente se establece como una vivencia impregnada de diferentes exigencias que no tienen sentido de forma individual, lo que sugiere que el autocuidado no depende exclusivamente de las decisiones de las personas, sino de las condiciones en las que circula la práctica; en este sentido, se afirma que el autocuidado opera como una especie de adaptación a las exigencias, aunque su adquisición se presenta limitada cuando las condiciones no son adecuadas (Morales, 2025).

A su vez, la necesidad de regular las emociones frente a estas demandas sitúa el autocontrol como una competencia clave dentro del ejercicio docente (Torres Navarro, 2023), en coherencia con estudios que señalan que el estrés docente responde a múltiples factores que afectan tanto la salud física como emocional.

Desgaste emocional y afectaciones al bienestar docente

Al analizar las narrativas docentes, el desgaste emocional no se presenta como una reacción puntual frente a situaciones específicas, sino como una sensación que se va instalando de manera progresiva en la experiencia laboral, de modo que los docentes no describen momentos aislados de estrés, sino una continuidad que atraviesa su cotidianidad y que dificulta establecer límites claros entre el trabajo y el descanso, lo que permite comprender que el problema no radica únicamente en la intensidad de ciertas situaciones, sino en la persistencia de las exigencias a lo largo del tiempo.

Esta continuidad se hace evidente cuando los docentes no logran identificar momentos reales de recuperación, sino que describen el cansancio como un estado que se prolonga más allá de la jornada laboral, lo que transforma el agotamiento en una condición acumulativa más que circunstancial, tal como se expresa en el siguiente fragmento: "Mi trabajo ha impactado mucho mi bienestar, porque siento estrés constante, cansancio físico y emocional, y muchas veces termino agotado al final del día, como sin energía para nada más" (entrevista docente, 2026), de ahí que el énfasis no recaiga únicamente en el cansancio al finalizar el día,

sino en la imposibilidad de interrumpir ese estado, aspecto que permite entender el desgaste como un proceso sostenido en el tiempo, en coherencia con los planteamientos sobre el burnout docente que lo definen como una exposición prolongada a demandas que superan la capacidad de recuperación del individuo (Valdez, 2026).

Ahora bien, al profundizar en los relatos, se observa que este desgaste no depende exclusivamente de la cantidad de tareas, sino del tipo de implicación que exige el trabajo docente, ya que no se trata únicamente de cumplir funciones asignadas, sino de sostener emocionalmente múltiples situaciones dentro del aula, lo que introduce una carga menos visible pero altamente demandante, en la medida en que exige una atención constante a las experiencias de los estudiantes, lo cual se refleja en el siguiente testimonio: "He tenido momentos de desmotivación y agotamiento emocional, especialmente cuando siento que no hay apoyo o que las situaciones del contexto me sobrepasan, hay días en los que uno simplemente se siente saturado" (entrevista docente, 2026),

lo que pone en evidencia que el desgaste no solo se manifiesta como cansancio, sino como una sensación de desborde frente a las demandas del contexto, aspecto que ha sido señalado en estudios recientes como parte de una carga emocional constante que no siempre es reconocida dentro de las funciones formales del docente, pero que incide directamente en su bienestar (Geovanny et al., 2026), especialmente en escenarios educativos donde las exigencias relacionales y sociales amplían el alcance del rol docente (Escudero Coca, 2025).

166

En la medida en que esta situación se mantiene, el desgaste comienza a afectar la forma en que los docentes se relacionan con su trabajo, de modo que la desmotivación no aparece como una falta de interés, sino como el resultado de un esfuerzo sostenido que no encuentra condiciones de apoyo o reconocimiento, lo que se evidencia en el siguiente fragmento: "Llega un punto en el que uno se siente desmotivado, como que hace mucho esfuerzo y no ve resultados, o no siente respaldo, y eso desgasta mucho emocionalmente" (entrevista docente, 2026),

lo que permite identificar una ruptura en la relación entre esfuerzo y sentido, en la que el docente continúa cumpliendo con sus responsabilidades, pero comienza a experimentar una disminución en la percepción de logro, fenómeno que ha sido relacionado con la insatisfacción docente y sus efectos en el ambiente escolar y en la calidad de las dinámicas educativas (Morales, 2025), generando incluso escenarios donde el malestar se reproduce dentro del aula y afecta tanto al docente como a los estudiantes (Amarillas, 2025).

A esto se suma que el desgaste no se configura de manera homogénea, sino que se intensifica en contextos que exigen una adaptación constante, en los que el docente debe responder a situaciones cambiantes sin contar siempre con condiciones favorables, lo que incrementa su vulnerabilidad emocional, tal como se ha identificado en estudios que analizan las tensiones propias de los entornos escolares contemporáneos, donde las demandas organizacionales y sociales generan una presión sostenida sobre el profesorado (Segura y Lazcano, 2026).

En esta misma línea, se evidencia que la falta de formación en competencias socioemocionales limita la capacidad de los docentes para gestionar este tipo de situaciones, de modo que no solo enfrentan condiciones exigentes, sino que lo hacen sin herramientas suficientes para regular el impacto emocional de dichas demandas, lo que prolonga y profundiza el desgaste en el tiempo (Guevara y Méndez, 2025).

Los resultados permiten observar que el desgaste emocional también se relaciona con la percepción de capacidad del docente frente a su contexto, ya que cuando esta se ve afectada, el agotamiento se intensifica, configurando un círculo difícil de romper, en coherencia con planteamientos que señalan que la autoeficacia docente actúa como un mediador clave entre las condiciones del entorno y la experiencia de agotamiento emocional (Zeng, Liu y Peng, 2024).

Autocuidado docente: entre las prácticas individuales y las limitaciones estructurales

De acuerdo con las categorías definidas en el proceso de codificación, en este apartado se articulan las prácticas de autocuidado docente con las barreras que dificultan su desarrollo, teniendo en cuenta que ambas dimensiones no operan de manera independiente, sino que se configuran de forma simultánea en la experiencia cotidiana del profesorado, de modo que, mientras los docentes intentan construir estrategias para cuidar su bienestar, dichas acciones se ven atravesadas por las condiciones laborales en las que desarrollan su ejercicio profesional, lo que conduce a una relación constante entre intención y limitación.

167

En relación con las prácticas de autocuidado, los hallazgos permiten reconocer que los docentes sí desarrollan acciones orientadas al cuidado de su bienestar físico y emocional, aunque estas emergen principalmente desde una lógica individual más que desde procesos institucionales estructurados, razón por la cual expresiones como “actividad física”, “espacios de descanso” o “compartir con la familia” no solo describen acciones concretas, sino que evidencian una búsqueda consciente por generar momentos de regulación frente a las exigencias del trabajo docente, lo que permite comprender que el autocuidado no está ausente, sino que se construye desde la experiencia misma y desde los recursos disponibles para cada sujeto.

Siguiendo la misma línea de argumentación, es pertinente apuntar que esta individualidad del autocuidado no es un aspecto puntual, ya que hay investigaciones como la que realiza Sánchez e Iriarte (2024) que demuestran que, aunque el autocuidado es considerado una necesidad en el ámbito educativo, su implementación está muy centrada en la cuestión personal y no institucional, lo que hace que no pueda ser perdurable en el tiempo y que reduzca su impacto en el bienestar docente, de manera que las prácticas que se han visto en este estudio pueden observarse también como prácticas individuales para dar respuesta a exigencias estructurales que en ocasiones no tienen en cuenta el autocuidado del profesorado.

Tal como argumenta de Vega (2025), siguiendo el mismo enfoque, el autocuidado emocional del profesorado no puede ser entendido como una práctica aislada, sino un proceso que

se desarrolla en relación con las condiciones del contexto y las dinámicas laborales, de tal manera que, cuando éstas son adversas, la posibilidad de llevar a cabo prácticas de autocuidado se ve significativa y drásticamente reducida, lo que permite entender porque los docentes que participaron en la investigación, a pesar de tener presente la importancia del autocuidado, manifiestan que tienen dificultades para mantener estas prácticas de forma constante en su cotidianidad.

De forma complementaria, Torres Navarro (2023) señala que el desarrollo de competencias como el autocontrol y la autorregulación emocional no depende exclusivamente de la voluntad individual, sino que requiere procesos formativos y acompañamiento institucional que fortalezcan estas capacidades en contextos reales, de modo que las prácticas de autocuidado identificadas en los docentes pueden leerse como intentos de regulación que, si bien son valiosos, no logran consolidarse plenamente debido a la ausencia de estructuras de apoyo que las sostengan.

Ahora bien, al profundizar en las barreras que dificultan el autocuidado, los relatos de los docentes permiten identificar de manera reiterada elementos como la “falta de tiempo”, la “sobrecarga laboral” y la “falta de apoyo institucional”, los cuales no aparecen como situaciones aisladas, sino como condiciones estructurales que inciden directamente en la posibilidad de sostener prácticas de bienestar, de manera que el autocuidado se desplaza frente a otras demandas que adquieren mayor urgencia dentro del ejercicio docente.

Así las cosas, Fonseca Huertas (2023) argumenta que las condiciones laborales del profesorado en contextos exigentes propician entornos en los que el autocuidado tiende a ser relegado, en la medida que las responsabilidades pedagógicas, administrativas y emocionales suponen las mayores dosis de tiempo y de energía del docente, lo que coincide con lo que expresan las personas participantes al indicar que, aunque son conscientes de la importancia de cuidarse, no son capaces de contar con las condiciones para ello de forma sostenida.

A partir de ello, se hace necesario incorporar lo que dice Pulido (2026). Este autor lleva a cabo una lectura de los factores psicosociales y organizativos que están en consonancia con la salud emocional docente, expone una idea básica que supone que los entornos laborales complejos no solo aumentan las demandas, sino que además estrechan los espacios para el descanso y la recuperación, entre otras cosas, lo que suele provocar una presión inherente entre la demanda del contexto y el bienestar del profesorado.

En esta misma línea de reflexión, Amarillas (2025) advierten de que el autocuidado docente no se puede dissociar de las dinámicas institucionales, ya que, en la medida en que el liderazgo educativo y las condiciones organizacionales favorecen la emergencia de prácticas de bienestar, en compañía de ellas también favorecen las circunstancias contrarias, con todo, la ausencia de políticas explícitas en el marco hacia el cuidado del docente reduce el autocuidado a una cuestión personal de difícil sostenimiento en contextos de alta exigencia.

Esto a su vez, Villa (2022) defiende que el autocuidado docente no se lleva a cabo desde una receta estandarizada, un patrón de comportamiento, sino que se va formulando entre las condiciones personales y contextuales variables de cada sujeto. Y advierte de que sin la integración del autocuidado en la cultura institucional, este deviene acciones de conservación fragmentadas que difícilmente pueden incidir de forma importante sobre el bienestar del profesorado, lo que da cuenta que las barreras existentes en este trabajo no solo son las que limitan las prácticas actuales, sino que dejan ver la falta de un marco institucional a favor del autocuidado de los docentes sin entrar en una lógica meramente individualista.

Los aportes de González et al., (2024) permiten ampliar esta discusión al señalar que el autocuidado docente está directamente relacionado con la capacidad de generar entornos educativos sostenibles, de modo que su ausencia no solo afecta al docente, sino también a las dinámicas pedagógicas y al clima escolar en general, lo que lleva a comprender que el autocuidado no puede seguir siendo abordado únicamente como una responsabilidad individual, sino que debe ser reconocido como un componente esencial del ejercicio docente dentro de las instituciones educativas.

Discusión

Al contrastar los hallazgos obtenidos con los desarrollos teóricos revisados, aparece un primer punto que no se puede pasar por alto y es que el estrés docente, tal como lo plantean Ávila Soliz *et al* (2024), ha sido abordado principalmente como un factor que incide en el desempeño laboral y en la calidad de la enseñanza; en ese marco, su análisis se centra en identificar causas como la sobrecarga de trabajo, la falta de recursos y las demandas emocionales, así como sus efectos en la motivación y el compromiso docente. No obstante, al revisar los resultados de este estudio, esa relación resulta insuficiente, en tanto el estrés no solo impacta el rendimiento, sino que modifica la manera en que el docente se posiciona frente a su propio bienestar; es decir, no se trata únicamente de un problema de desempeño, sino de una reconfiguración de la experiencia subjetiva del trabajo.

Dicho de otra manera, mientras en el estudio de Ávila Soliz *et al.*, (2024) el estrés aparece como un factor que deteriora la calidad educativa, en los hallazgos aquí presentados el énfasis se desplaza hacia el hecho de que ese mismo estrés termina desbordando las capacidades de autocuidado del docente, lo que implica que no basta con analizar sus efectos en el aula, sino que es necesario comprender cómo este se instala en la cotidianidad como una condición casi permanente, normalizada y difícil de gestionar.

Este desplazamiento se vuelve más evidente cuando se pone en diálogo con lo planteado por Morales (2025), quien propone una concepción de vida saludable basada en la articulación entre dimensiones biológicas, sociales y laborales del docente, sugiriendo que el autocuidado puede integrarse como parte de la cotidianidad mediante prácticas que favorezcan el equilibrio emocional y físico; sin embargo, los resultados de esta investigación muestran

que dicha integración no se logra materializar en la práctica, no porque el docente desconozca su importancia, sino porque las condiciones laborales terminan imponiéndose sobre las posibilidades reales de sostener hábitos de cuidado.

En este sentido, mientras que Morales (2025) propone el autocuidado como una posibilidad integradora, los hallazgos demuestran que el mismo es fragmentado e intermitente; además, esta consideración pone en comprometida la posibilidad de transferir dicha consideración teórica a contextos donde el tiempo, la exigencia laboral y la presión institucional nivelan de una manera continua cada intento de compensar; por lo que a lo que se hace prevalente en vez de la ausencia de autocuidado sería una práctica restringida, impuesta por el contexto y ya no solamente determinada por la voluntad.

Ahora bien, esta tensión adoptará un aspecto que puede ser entendido aún más violento cuando se dialoga con el estudio realizado por Sánchez e Iriarte (2024), donde mediante el análisis discursivo de los docentes revelan que hay una inclinación a asociar el autocuidado con prácticas de ocio o desconexión, además de también dejar entrever que una porción importante de la docencia no logra percibir dichas prácticas en su vida, sumando a esto la ausencia de una institucionalidad sistematizada en torno al cuidado de la salud mental.

Aquí la discusión no es menor, porque, aunque en el presente estudio los docentes sí logran nombrar ciertas prácticas como la actividad física o los espacios de descanso, estas coinciden con lo señalado por Sánchez e Iriarte (2024) en tanto se ubican en un nivel básico y poco estructurado, lo que indica que el problema no radica únicamente en la ausencia de prácticas, sino en la falta de un enfoque integral que permita sostenerlas en el tiempo; es decir, incluso cuando el docente intenta cuidarse, lo hace desde una lógica fragmentada que no alcanza a contrarrestar el desgaste acumulado.

A esto se suma un elemento clave que refuerza la discusión: la ausencia de estrategias institucionales. Mientras Sánchez e Iriarte (2024) evidencian que las unidades educativas no cuentan con sistemas organizados de autocuidado, los resultados de esta investigación muestran que esa ausencia se traduce directamente en barreras concretas como la falta de tiempo, la sobrecarga laboral y el escaso apoyo institucional, lo que permite afirmar que el autocuidado docente sigue siendo tratado como una responsabilidad individual, a pesar de que sus condiciones de posibilidad dependen, en gran medida, del entorno organizacional.

Por lo tanto, de esta puesta en escena no solo se puede extraer la confirmación de que el estrés afecta al profesorado, algo ampliamente documentado, sino también una cuestión más radical: la propia existencia de una falta de conexión entre los discursos que proponen el autocuidado como postura a seguir y las condiciones de este mismo autocuidado. Así, el profesorado queda situado en una posición contradictoria y en la que se le obliga a sostener su bienestar emocional sin que existan condiciones estructurales que lo sostengan.

En esta clave, los resultados obligan a repensar el lugar que tendría el autocuidado en el campo educativo, puesto que debe dejar de ser comprendido como una práctica opcional o complementaria, ni mucho menos como una responsabilidad de orden exclusivamente individual, sino que podría ser entendido como una práctica que debe ser integrada en las dinámicas institucionales si realmente se espera incidir en el bienestar del profesorado y, en consecuencia, en la calidad de los procesos educativos.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación permitió precisar que el autocuidado docente se encuentra condicionado por un conjunto de factores que actúan de manera simultánea y que, en términos concretos, se pueden organizar en dos direcciones: aquellas condiciones que lo dificultan y aquellas que, aunque de forma más limitada, permiten sostenerlo.

En este estudio, el autocuidado se entiende como el conjunto de acciones que el docente realiza para preservar su bienestar físico, emocional y mental en el marco de su ejercicio profesional, lo que incluye prácticas como el descanso, la regulación emocional, la actividad física y la búsqueda de apoyo social, siempre en relación con las exigencias propias del trabajo educativo.

Desde esta claridad, se identifica que las condiciones que lo dificultan se configuran a partir de la interacción entre el contexto escolar, las dinámicas institucionales y el desgaste emocional, por un lado, los entornos educativos atravesados por problemáticas sociales complejas demandan del docente una atención constante a situaciones que superan lo pedagógico, lo que reduce su disponibilidad real para el cuidado personal; por otro lado, las exigencias institucionales, expresadas en la sobrecarga laboral y en la presión por el cumplimiento de múltiples tareas, intensifican el ritmo de trabajo y limitan los tiempos de recuperación; a esto se suma el desgaste emocional, que no aparece como un hecho aislado, sino como una acumulación progresiva de tensiones que afectan la estabilidad emocional del docente y disminuyen su capacidad de sostener prácticas de cuidado de manera continua.

En contraste, las acciones de autocuidado que los docentes logran desarrollar se construyen en medio de esas mismas restricciones, lo que explica por qué tienden a concentrarse en decisiones individuales como organizar momentos de descanso, realizar actividad física o buscar apoyo en su entorno cercano; sin embargo, estas prácticas no alcanzan a consolidarse ni a sostenerse en el tiempo porque se ven interrumpidas por barreras persistentes como la falta de tiempo disponible, la continuidad de la carga laboral y la ausencia de espacios institucionales que las respalden. Esto permite entender que no se trata de ausencia de intención por parte del docente, sino de limitaciones concretas que impiden que dichas acciones trasciendan el nivel de respuesta inmediata.

A partir de lo anterior, el estudio deja ver que cualquier intento por fortalecer el autocuidado docente no puede centrarse únicamente en promover hábitos individuales, sino que requiere

re intervenir en las condiciones que actualmente lo restringen, en ese sentido, se vuelve necesario que las instituciones educativas incorporen de manera explícita el bienestar docente dentro de su organización, lo que implica revisar la distribución de la carga laboral, generar espacios reales de acompañamiento emocional y establecer estrategias sostenidas que no dependan exclusivamente de la iniciativa personal del profesorado.

De manera complementaria, se hace pertinente que los procesos de formación docente integren el autocuidado no como un contenido accesorio, sino como una dimensión vinculada al ejercicio profesional, de modo que los docentes no solo reconozcan su importancia, sino que cuenten con herramientas para gestionarlo en contextos complejos. Desde esta perspectiva, el aporte del estudio no se limita a describir condiciones, sino que orienta la necesidad de transitar hacia enfoques que articulen lo personal con lo institucional, permitiendo que el autocuidado deje de ser una práctica fragmentada y logre sostenerse como parte del ejercicio docente.

Referencias

- Acosta Olmedo, K. Y., & Meléndez Merino, V. G. (2022). *Pertinencia del diseño e implementación de la intervención: "Autocuidado, acompañamiento y apoyo psicoemocional" dirigida a docentes implementada por Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), cohortes 1, 2 y 3* (Tesis de maestría). Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. <https://www.uca.edu.sv/mpe/wp-content/uploads/2024/02/79-Karina-y-Vanessa-2022.pdf>
- Amarillas, J. F. C. (2025). Burnout y estrés docente en contextos adversos: violencia escolar, burocracia y falta de recursos en Sonora, México. *Revista de Investigación*. <https://revistainvestigacionacademicasinfrontera.unison.mx/index.php/RDIASF/article/view/795>
- Avila Soliz, L. G., Santiago, & Richarte. (2024). Estrés en el personal docente de educación básica como factor determinante de desempeño laboral: Stress in Elementary Education Teaching Staff as a Determining Factor of Job Performance. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 1(4), 139-143. <https://doi.org/10.70625/rlce/42>
- Ayala de Vega, Ángela B. (2025). Autocuidado emocional del docente. Mas allá del aula. *Arandu UTIC*, 12(3), 1713–1726. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1409>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://peopleful.io/Job-Demands-Resource-Model-research.pdf>

- Balderramo Delgado, M. L., & Buchtik Efimenco, J. (2025). Entre el bienestar y la innovación: cómo el estrés docente influye en las prácticas pedagógicas. *Repositorio CFE*. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/3425>
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- De Vega, Á. B. A. (2025). Autocuidado emocional del docente: más allá del aula. *Arandu UTIC*. <http://www.uticvirtual.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/1409>
- Escudero Coca, J. (2025). El trabajo emocional del profesorado ante el reto de la inclusión educativa: una revisión panorámica de la literatura. *Revista de Psicodidáctica*. <https://idus.us.es/bitstreams/f881b165-2ffc-415d-b110-079cd5121f49/download>
- Fonseca Huertas, B. I. (2023). *Fuentes de estrés que perciben docentes y habilidades que necesitan como medida de autocuidado (Trabajo de grado de maestría)*. Universidad de los Andes. <https://hdl.handle.net/1992/73774>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Geovanny, C. A. C., & Del Pilar, P. N. N. (2026). Carga emocional invisible y su relación con el síndrome de burnout en docentes de educación básica en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/22414>
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad: Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. *Aportes*, 45, 57–73.
- González-Sánchez, J., Castro-Ponce, N., Peñaherrera-Ramón, T., & Solís-Zambrano, R. (2024). Pedagogía resiliente: Un estudio fenomenológico-hermenéutico sobre praxis docente ante los desafíos de la educación contemporánea. *Revista Espacios*, 47(2), 136. <http://doi.org/10.48082/espacios-a26v47n02i13>
- Guevara, F. R. G., & Méndez, D. A. T. (2025). Brechas y necesidades formativas en las competencias socioemocionales en docentes de secundaria. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10329702>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X98000250>
- Holliday, O. (2012). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

- Lizama Vidal, C., & Morales Navarro, M. (2021). Liderazgo educativo y el desarrollo socioemocional en contextos escolares. *Simbiosis. Revista de Educación y Psicología*, 1(2), 68–83. <http://www.revistasimbiosis.org>
- Marín, D. O. M. (2024). Desgaste profesional o burnout y su impacto en la calidad educativa. *Polo del Conocimiento*. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/7011>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/154.pdf>
- Morales, A. P. (2025). *Fundamentos teóricos de la concepción de vida saludable desde la cotidianidad del docente*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://mail.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2286>
- Morales, O. M. M. (2025). Insatisfacción docente: impacto en la calidad educativa y el tejido social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10184945>
- Nevárez Pulido, I. C. (2026). Factores psicosociales y organizacionales en la salud emocional de docentes de educación preescolar: un estudio desde el desarrollo humano. *Revista RIDHE*, 5(1). <https://revista.marco.edu.mx/index.php/ridhe/article/view/100>
- Páez Morales, A. (2025). *Fundamentos teóricos de la concepción de vida saludable desde la cotidianidad del docente (Tesis doctoral)*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <https://mail.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2286/2166>
- Pulido, I. C. N. (2026). Factores psicosociales y organizacionales en la salud emocional de docentes de educación preescolar. *Revista RIDHE*. <https://revista.marco.edu.mx/index.php/ridhe/article/view/100>
- Rejido Sánchez, Giselle, and Claudia Álvarez Iriarte. "Educación y salud mental: propuestas de autocuidado desde la perspectiva docente." *Educación*, vol. 48, no. 2, July-Dec. 2024.
- Sánchez, G. R., & Iriarte, C. Á. (2024). Educación y salud mental: propuestas de autocuidado desde la perspectiva docente. *Educación*. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7-CA809886936&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=03797082&p=IFME&sw=w>
- Segura, L. C., & Lazcano, L. H. S. (2026). Tensiones culturales y vulnerabilidad profesional temprana de docentes noveles en contextos escolares contemporáneos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/23188>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education, 20*, 1–19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1138512>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.
- Torres Navarro, P. C. (2023). *La competencia de autocontrol en el contexto escolar* (Tesis de maestría). Universidad del Desarrollo. <https://repositorio.udd.cl/handle/11447/7763>
- Valdez, J. M. L. (2026). El síndrome de burnout en docentes de educación primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. <https://ciencialatina.org/index.php/ciencia-la/article/view/22436>
- Villa y Herrera, D. (2022). Autocuidado como estandarte de docentes resilientes. *Enlace UIC: Revista de Investigación de la División de Educación, 2*(4). <https://revistas.uic.mx/index.php/enlaceuic/es/article/view/5>
- Zeng, Y., Liu, Y., & Peng, J. (2024). Observando lo inadvertido: la autoeficacia docente como mediador entre el contexto escolar y el agotamiento docente en regiones en desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1136103424000030>

de dominación (p. 45). Desde allí, el género se resignifica y permite una lectura crítica de la realidad. En la obra, lo gótico se configura como una forma de evidenciar el mal en un contexto nacional, donde la sangre, el misterio y la complejidad del ser, atravesada por relaciones de poder y dominación, encuentran una expresión particular en el entorno tropical latinoamericano. Desde lo místico y lo oscuro, la producción articula una mirada crítica sobre el mal y la división de clases, como lo señala Carlos Mayolo (1991):

Queríamos ser alegóricos con una realidad que se presentaba espinosa y casi lacerante. Queríamos películas filmadas en provincia, con pocos personajes. Películas fantásticas, donde los señores feudales devoraban a los obreros, les sacaban la sangre a los obreros. Donde el incesto se convertía en un instrumento de poder y devoraba a los oficiantes como a las víctimas. Eran otras cosas las que nos interesaban (p. 37).

La noción de la diferencia de clases o jerarquías sociales se refleja en las actitudes retadoras de los personajes frente al poder de los otros, motivadas por tensiones como la envidia y el orgullo frente a otros miembros de la mansión que buscan subyugarlos. Los protagonistas buscan liberarse de quienes los oprimen y, al mismo tiempo, como una metáfora, emanciparse del embrujo que los mantiene atrapados en el sistema de la mansión; un orden que los conduce a la tragedia y que reconocen como una amenaza, al punto de advertir que nadie externo debería entrar en ella. De forma tácita, los personajes reconocen este peligro, pues son conscientes, a modo de advertencia, de que nadie externo debería poner un pie en la mansión.

La mansión se convierte en un espacio que les impulsa a mostrar los aspectos más conflictivos de sí mismos. Este es el caso de Cristóbal, quien, en su posición de sirviente, busca afirmar su dignidad al satisfacer sus deseos, necesidades e igualdad de condiciones frente a otros habitantes de la casa, mediante la libertad monetaria, de no seguir las órdenes humillantes del guardián, quien pretendía insultarle y tratarle como un esclavo por su raza. De

ahí que este personaje pretenda desafiar su posición comprando un vestido para La Machiche, siendo irreverente o disfrutando de su intimidad. Estas acciones se entienden como respuestas a estructuras históricas de dominación, pues, como señala Sernas Dimas (2020), las idiosincrasias y sus discursos tienen un origen, hasta en el desenvolvimiento de tecnologías que proceden de la explotación y el sufrimiento (p.239).

Personajes como el guardián están sometidos en una línea media del ejercicio de poder en la mansión. Aunque ejercen poder sobre otros, trabajan y son la mano derecha de quienes se establecen como líderes, dueños, o tienen el control económico y político. La figura del poder militar-judicial-político se representa como una figura subordinada a un poder superior, que, al mismo tiempo, se asume desde un rol de dominación, mando y, fuerza que ataca al pobre, al de clase baja.

Un personaje como el guardián, empleado del dueño de la mansión, pretende, por su posición, aparentemente superior, someter al sirviente o a La Machiche, a través de prácticas de maltrato que incluyen explotación laboral y formas de violencia simbólica de carácter étnico, o intentando humillarle, por ejemplo, al tirarle dinero. La relación entre raza y superioridad, ligada a las jerarquías socioeconómicas, nos remite a formas de violencia que no se agotan en la esclavitud. Serna Dimas (2020) advierte que esta lógica persiste como una manera de organizar lo social, en la que la cultura y la violencia terminan por entrelazarse (p. 266).

Por otro lado, emerge la figura de la Machiche, situada en un punto medio donde la sexualidad atraviesa a quienes habitan la casa. En su deseo de ser mirada y deseada, la irrupción de Ángela despierta en ella una envidia que pronto se convierte en hostilidad. Se cimenta aquí la figura de la mujer capaz de generar tensiones para percibir la complacencia entre los hombres de la casa; sin embargo, son estos quienes intentan ejercer el control sobre el cuerpo de las mujeres. Tanto la Machiche como Ángela, en distintos momentos, buscan ser reconocidas más allá de su sexualización, afirmando su deseo de ser queridas de forma genuina y resistiendo su reducción a objetos de deseo.

El personaje de Ángela se vuelve un blanco recurrente de sexualización cuando su figura se impone en la casa, un espacio donde los deseos de los otros se manifiestan sin restricción, incluso en figuras como el fraile, quien se involucra íntimamente con ella. Su llegada también representa un sentido de liberación ante quienes ejercen el poder sobre su cuerpo y su voluntad, pues llega a la mansión escapándose de la explotación y el agobio de quienes la rodean. La relación que tiene con habitantes como el cura, el sirviente o el piloto sugiere lo siguiente: ¿Acaso no buscaba Ángela liberarse del sentido monótono y estancado de su trabajo por medio de una nueva aventura?

¿De qué otra manera se teje aquí el poder, como forma de orientar el curso de los personajes? Evidenciamos esto en los momentos en que algunos ceden su voluntad a cambio de ventajas como el dinero, el reconocimiento o la cercanía al poder, dejando que sus decisio-