



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

**UNIDAD XOCHIMILCO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA DE CONCENTRACIÓN: PSICOLOGIA EDUCATIVA**

**TRABAJO TERMINAL
PARA OBTENER EL GRADO
DE LICENCIADAS Y LICENCIADOS EN PSICOLOGÍA**

**“CUANDO ENSEÑAR DUELE: MALESTAR Y
SUBJETIVIDAD EN LA EXPERIENCIA DOCENTE”**

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA SOCIAL

PRESENTAN:

BLANCO SERNA VELIA INES
CAMPOS RUIZ RAZIEL
VERGA GARCIA RENE
FERNANDEZ RIVERA FERNANDO

ASESOR

GUZMÁN PRECIADO RODRIGO

CO-ASESOR

MARTÍNEZ FLORES ROGELIO

CIUDAD DE MÉXICO 28 DE ABRIL DEL 2025

Índice

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1 INICIATIVA DEL ESTUDIO	7
1.1 Justificación del Tema	7
1.2 Planteamiento del Problema de Investigación .	9
1.3 Pregunta de Investigación	10
1.4 Objetivo de la Investigación	11
1.4.1 Objetivos General.	11
1.4.2 Objetivos Específicos.	11
1.5 Supuestos de Investigación	12
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO: LOS MALESTARES DE LOS DOCENTES	14
2.1 La Subjetividad Docente como Construcción Social.	17
2.2 El Rol Docente y sus Tensiones: Entre el Deber Ser y la Realidad	18
2.3 El Malestar Docente: Más Allá del Cansancio	20
2.3.1 Malestares emocionales	21
2.3.2 Malestares institucionales y laborales	21
2.3.3 Malestares sociales y simbólicos	21
2.4 La Educación como Institución Social y el Lugar del Docente	22
CAPÍTULO 3. HERRAMIENTAS Y PROPUESTAS METODOLÓGICAS.	24
3.1 Formulario Digital “Mi yo docente”	25
3.2 Entrevista Grupal	26
3.3 Entrevistas individuales semiestructuradas	28
3.4 Cuestionario ¿Yo docente?	30
CAPÍTULO 4. CONSTRUCCIÓN DEL DISPOSITIVO: ESCUCHAR PARA RESIGNIFICAR EL ROL DOCENTE.	33
4.1 Escuchar para comprender	33
4.2. Herramientas aplicadas y experiencia en campo	33
4.3. Enfoque metodológico para el análisis de resultados	34
4.4. Escuchar para dignificar	36
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS CRÍTICO DEL CONTENIDO.	37
5.1 Resultados del formulario digital	38
5.2 Resultados de la entrevista grupal. El malestar como fenómeno colectivo y estructural	39
5.3 Resultados de las entrevistas individuales. La subjetividad en tensión: entre el compromiso y el agotamiento	43
5.4 Resultados del cuestionario ¿Yo Docente?	45
CONCLUSIONES	48
CONSIDERACIONES FINALES	51
Bibliografía.	53
ANEXOS	55
Anexo 1. Cuestionario Digital	55

Anexo 1.1 Respuestas	57
Anexo 2. ¿Yo docente?	61
Anexo 2.1 Respuestas	62
Respuesta 1	62
Respuesta 2	63
Respuesta 3	64
Respuesta 4	65
Respuesta 5	66
Respuesta 6	67
Respuesta 7	68
Anexo 3. Guía de apoyo para entrevistas Grupal	69
Anexo 3.1 Entrevista grupal.	71
Anexo 4. Guía de apoyo para entrevistas Individual	84
Anexo 4.1 Entrevista Profesora de 4B	86
Anexo 4.2. Entrevista Profesora de 3A	101
Anexo 4.3 Entrevista Profesor de 5B	111
Anexo 4.4 Entrevista Profesor de 6A	121
Anexo 4.5 Entrevista profesora 4A	133
Anexo 4.6 Entrevista Profesora 2A	149

INTRODUCCIÓN

Por medio de esta investigación nos hemos encontrado con una realidad que muchas veces pasa desapercibida: el malestar que viven los docentes en su práctica diaria. Esta preocupación no surgió de la teoría, sino de lo que se ha visto y escuchado de los mismos docentes. El que algunos integrantes de este equipo pudieran compartir sus experiencias en la impartición de clases en el sector educativo, permitió detectar que existe un desgaste emocional, una presión institucional y una falta de reconocimiento que podrá estar afectando profundamente a quienes enseñan todos los días.

Nos preguntamos entonces: ¿Por qué, si los maestros son una figura tan importante en el proceso educativo, se sienten tan solos, desmotivados o sobrecargados? ¿Qué pasa con el sentido de su vocación cuando se enfrentan a exigencias que van más allá de lo pedagógico? ¿Qué significados construyen sobre su rol en medio de reformas, evaluaciones y políticas cambiantes?

Creemos que para entender qué pasa en las aulas hoy en día no basta con mirar planes de estudio o resultados escolares: es necesario mirar al docente como sujeto, como alguien que tiene historia, emociones, conflictos, deseos y estrategias para sostenerse.

Los docentes de primaria enfrentan transformaciones constantes, desde reformas educativas hasta expectativas sociales, que configuran su subjetividad y afectan su práctica profesional. Según Freire (1970) y Bourdieu (1984), “esta subjetividad es un filtro mediante el cual los educadores interpretan y ejecutan sus estrategias pedagógicas, influenciadas por factores como el desgaste emocional, las condiciones laborales y las relaciones de poder”

La investigación propone explorar las dinámicas a partir de las narrativas de docentes de primaria en la Ciudad de México, esto con intención de evidenciar que existe una insatisfacción, incomodidad, agotamiento que ha traído como consecuencia el atravesamiento en el cuerpo, pensamiento y emociones. Influyendo en la subjetividad

de su rol, que termina impactando tanto en su identidad, motivación y práctica cotidiana.

Esto a través del análisis del discurso y experiencias de docentes de la Escuela Primaria Esperanza Lopez Mateos del Turno Vespertino, durante su práctica laboral, nos permite destacar los principales malestares que viven algunos docentes en este nivel educativo. Con la intención de compartir esta experiencia emocional colectiva que existe, y provoca que se esté perdiendo resonancia tanto el contexto institucional como social.

Por ello esta investigación ha sido organizada en cinco capítulos en los que tratamos de dar a conocer los principales malestares que están atravesando los docentes de nivel primaria en la Ciudad de México.

Como primera parte, o en el primer capítulo, pretendemos que el lector comprenda por qué este tema es un problema social que impacta en el área psicológica del docente, y el por qué de la importancia de visibilizarse. Recordemos que las consecuencias que pueden atraer estos malestares podrían ser un factor que intervenga en la subjetividad docente o la misma práctica educativa., Porque, ¿Qué trabajador es funcional cuando existen diferentes barreras para poder llevarla a cabo? Por ello es que en este capítulo conocerán lo que nos llevó a querer investigar de este tema y los objetivos que nos propusimos para poder detectar estos malestares por los que pasan los docentes.

En el capítulo 2 se centra en los referentes teóricos que ayudaron a sustentar el problema de estudio, compartiendo las distintas perspectivas, que nos permitieron comprender las causas, expresiones y consecuencias de dicho fenómeno, así como su vínculo con las condiciones laborales y subjetivas del profesorado. De este modo, nuestra investigación toma diferentes enfoques para construir una perspectiva múltiple, alineada a la psicología educativa, pero que responda a las interrogantes que requiere un tema que trasciende la condición del educador.

El tercer capítulo está dedicado a la descripción de la metodología empleada en esta investigación, la cual se enmarca en un enfoque cualitativo. Esta elección metodológica

responde a la necesidad de comprender en profundidad las experiencias, percepciones y sentidos que los docentes construyen en torno a su quehacer profesional y los malestares que enfrentan en su práctica cotidiana.

Para la recolección de información se recurrió a diversas herramientas como un: un formulario digital diseñado con preguntas abiertas para una primera aproximación al tema; la observación directa en el contexto escolar; la entrevistas grupal que facilitó la interacción y el intercambio colectivo de experiencias; y entrevistas individuales que permitieron explorar con mayor profundidad los relatos personales y subjetivos de los participantes.

Al poner en práctica esta metodología y las respectivas herramientas de investigación, se construyó un dispositivo llamado “Escuchar para resignificar el rol docente” con el propósito de propiciar un espacio de escucha y reflexión para los docentes participantes. A través del uso articulado de las herramientas seleccionadas, se buscó acceder a las experiencias, reconociendo los sentidos que otorgan a su rol, así como los malestares que emergen en su práctica cotidiana. Este dispositivo no solo permitió recuperar relatos en torno al quehacer docente, sino también visibilizar los efectos emocionales, institucionales y sociales que atraviesan su labor.

Por último, en la parte final de este documento compartimos el análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del dispositivo metodológico, con énfasis en las voces y experiencias de los docentes en torno a su rol y los malestares que lo atraviesan. A través del procesamiento e interpretación de la información recabada mediante las distintas herramientas cualitativas, se buscó comprender cómo se configura la subjetividad docente en contextos marcados por exigencias institucionales, afectivas y sociales.

Este análisis permite identificar dimensiones clave del malestar docente, tales como la sobrecarga laboral, la desvalorización de la profesión, la tensión entre expectativas institucionales y reales condiciones de trabajo, así como los efectos subjetivos que todo ello genera. Asimismo, se destacan los sentidos que los propios docentes otorgan a su quehacer y las formas en que construyen estrategias para sostener su práctica.

Con este trabajo se buscó abrir un espacio de escucha y comprensión hacia los malestares que viven los docentes. Esperando que a lo largo de los distintos capítulos, se logre visibilizar aquello que muchas veces permanece silenciado en la vida escolar.

CAPÍTULO 1 INICIATIVA DEL ESTUDIO

1.1 Justificación del Tema

Hablar sobre los docentes implica hablar sobre un grupo que ha sido importante para la formación de muchos estudiantes, pero que también se encuentran en una posición de presión por varios factores, ya sea, desde cambios en el sistema educativo hasta la presión que se les ejerce por parte de directivos o padres de familia, es desde estos factores que tenemos la intención de dar a conocer que algo no está bien con los docentes y no solo hablamos de un solo problema; existe cansancio, desmotivación, y muchas veces no se ve o no se escucha lo que viven los docentes en su día a día.

Partimos desde el cambio que provocaron las reformas educativas, donde la forma de trabajar de los docentes cambió radicalmente. Por ejemplo, la reforma educativa de 2013 donde se introdujeron las evaluaciones obligatorias para los docentes, lo cual muchos vieron como una forma de presión y no como una herramienta de apoyo. Luego, en 2019, esta reforma fue eliminada para tratar de revalorizar el trabajo docente (Gómez y Martínez, 2021). Estos cambios han dejado huella en la forma en que los docentes se ven a sí mismos y cómo viven su trabajo. A esto se suman otros problemas como la sobrecarga de trabajo, la falta de recursos y el trato que reciben tanto de las autoridades como de las familias.

Estas situaciones los docentes las han expresado cada vez más por el mes de octubre y noviembre del 2024 la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM), organizó una asamblea en la que tanto personal directivo como supervisores compartieron sus planteamientos respecto a tres ámbitos, administrativos, educativos y de gestión. La intención de esta reunión fue externar los malestares provocados por la alta carga administrativa entre las que destacan algunos de los mencionados son:

- Desburocratizar y desnormalizar el funcionamiento de los consejos técnicos escolares para transformar en espacios de autonomía, formación y reflexión pedagógica colegiada, que se centre en la construcción de la NEM, cuyos temas sean pensados y organizados por la comunidad escolar de acuerdo a sus necesidades y expectativas.

- Descargar al máximo el trabajo administrativo de las maestras y maestros, especialmente en la entrega de información (y sus respectivas copias), tareas administrativas, y reportes que en muchas ocasiones duplican la misma función.
- Establecer claramente el papel y corresponsabilidad de las familias en el desarrollo de los procesos educativos de las escuelas, considerando su relevancia como agente formativo que vincula los intereses de la escuela y comunidad. (AEFMEXICO, 2025, pp. 1-2)

Otro momento en que los docentes hablaron y externaron sus malestares fue durante la pandemia por COVID-19, donde todos los docentes tuvieron que adaptarse de golpe a las clases en línea, muchas veces sin capacitación, ni apoyo. lo que llevó a generar estrés, frustración y en algunos casos hasta llevó a que algunos decidieron jubilarse antes de tiempo. (UNESCO, 2021). Esta experiencia mostró que hay una brecha digital muy fuerte y que muchos docentes no estaban preparados para enfrentarla, lo que también afectó su autoestima y motivación para seguir enseñando.

No nos olvidemos que existe un imaginario social, es decir, la imagen colectiva que la sociedad tiene sobre el docente, que ha ido cambiando. “Antes, el docente era visto como una figura de respeto y autoridad, pero ahora se le cuestiona o se le responsabiliza de cosas que no puede controlar, como el bajo rendimiento escolar o la falta de disciplina en los alumnos” (Díaz Barriga, 2018, p.).

Incluso los padres de familia han cambiado su forma de relacionarse con los maestros, ahora con más exigencias y menos apoyo. Impactando en la subjetividad docente, que es la manera en que los docentes viven, sienten y significan su profesión. Esta subjetividad se forma a partir de muchos factores: su historia personal, las condiciones en las que trabajan, las relaciones con sus colegas, con sus estudiantes, con las familias, y por supuesto, con el sistema educativo en general (Freire, 1970; Bourdieu, 1984).

Por eso, no se puede entender la práctica docente solo desde lo técnico o académico, sino también desde lo humano, lo emocional y lo social.

Por todas estas razones, esta investigación no solo es pertinente, sino necesaria. Porque ayuda a visibilizar los malestares que viven los docentes.

1.2 Planteamiento del Problema de Investigación .

El rol del docente de primaria en México dentro de los últimos años ha pasado por una serie de transformaciones que han impactado en la manera en que los propios maestros viven y significan su práctica profesional.

Es por medio del trabajo de campo que se observaron varios tipos de malestar docente, en los cuales los sentimientos de agotamiento, frustración, desmotivación, estrés y en algunos casos, abandono de la profesión, fueron los que más se presentaron dentro de toda la recolección de datos.

Además, se identificaron experiencias comunes entre docentes que no eligieron esta profesión por vocación, sino como una opción práctica ante la falta de oportunidades laborales. es gracias a este tipo de comentarios que nos permitió entender porque muestra cómo las decisiones profesionales también están mediadas por factores sociales, económicos y familiares, lo cual afecta la forma en que los docentes se relacionan con su trabajo y con sus estudiantes.

Otro factor recurrente fue la carga administrativa excesiva, las demandas de los padres de familia, la falta de recursos, la ausencia de acompañamiento institucional y la presión constante por implementar cambios sin preparación previa. Todo esto no sólo afecta las condiciones materiales de enseñanza, sino que impacta profundamente en la manera en que los docentes perciben su valor, su rol y sus capacidades. Se produce así un conflicto entre el ideal de ser un “docente innovador, emocionalmente disponible y eficaz” y las condiciones reales que lo limitan.

Por otra parte, los imaginarios sociales sobre el docente también se han transformado. De ser vistos como figuras de respeto, hoy en muchos contextos son tratados con desconfianza o como responsables de los fracasos educativos, lo cual afecta su autoestima y su sentido de reconocimiento social.

Lo encontrado mediante las entrevistas nos permitió afirmar que estamos ante un problema complejo y urgente: la construcción de la subjetividad docente está siendo alterada provocando tres principales malestares emocionales, sociales y laborales.

El principal punto para realizar esta investigación no solo se limita a identificar que hay malestar, sino a comprender desde donde se va construyendo ese malestar, qué situaciones les provocan, cómo impacta en la práctica pedagógica y subjetividad docente y cómo podemos dar a conocer estos tipos de malestares que inconscientemente se dan como algo normal.

1.3 Pregunta de Investigación

Nuestra prioridad para poder realizar esta investigación era comprender cómo el malestar docente no es un fenómeno aislado o meramente emocional, sino una construcción formada por factores sociales, institucionales y subjetivos. Al momento de escoger una institución a la cual centrarse nos propusimos dar lugar a las voces de los propios maestros, al reconocer sus experiencias son claves para interpretar cómo se vive el ejercicio docente en contextos específicos. Por ello se redactó la siguiente pregunta:

Esta pregunta busca explorar cómo se van construyendo estos malestares, cómo se expresan en la vida cotidiana y, sobre todo, cómo impactan en la subjetividad de quienes los experimentan. Indagar en la forma en que los docentes significan su rol profesional permite evidenciar las tensiones entre las expectativas externas (institucionales, sociales y emocionales) y las condiciones reales en las que se lleva a cabo su rol. Así, la pregunta orienta una mirada que va más allá del síntoma individual,

para abordar el malestar como una expresión de procesos sociales que afectan profundamente la identidad y el sentido del ser docente hoy en día.

1.4 Objetivo de la Investigación

El objetivo principal de esta investigación fue identificar los principales malestares docentes tanto laboral, emocional y social, para comprender cómo estos influyen en la construcción de su subjetividad profesional. Todo con la intención de dar voz a los maestros, no sólo para describir las condiciones que los afectan, sino para interpretar cómo enfrentan, resisten o resignifican su rol en la práctica cotidiana. Generando una reflexión colectiva sobre lo que implica ser docente hoy en día, en un contexto marcado por exigencias múltiples, reformas constantes y poco reconocimiento.

Al recuperar las experiencias de los profesores desde sus propias palabras, se aportaron elementos que ayudan a visibilizar los malestares y formas de sostener la práctica docente más allá del desgaste. Por otra parte, generar redes que cuestionan el rol que tienen los docentes, así como generar estrategias que permitan la resignificación de sus experiencias, nos sitúa dentro de la subjetividad que podemos compartir.

1.4.1 Objetivos General.

Comprender cómo los malestares sociales, emocionales y laborales que viven los docentes de primaria influyen en la construcción de su subjetividad profesional, a partir del análisis de sus experiencias personales mediante entrevistas, formularios y espacios de diálogo colectivo, con el fin de visibilizar las tensiones que atraviesan su práctica y generar una reflexión compartida sobre el significado de ser docente en el contexto actual.

1.4.2 Objetivos Específicos.

- Identificar los principales malestares sociales, laborales y emocionales de los docentes en nivel primaria.
- Analizar cómo influyen estos malestares en la subjetividad del rol docente.

- Compartir y visibilizar los retos y desafíos que enfrentan los docentes en nivel primaria y cómo repercuten en su labor.

1.5 Supuestos de Investigación

Uno de los problemas más complicados fue identificar cómo nos vamos a orientar en cómo nos aproximamos a la realidad que viven los docentes de nivel primaria. Algo que se propuso fue realizar puntos de partida que surgieron de la revisión teórica como de las experiencias compartidas por profesores en el trabajo de campo. Esto nos permitió delimitar el enfoque desde el cual interpretamos las voces docentes y comprendemos cómo el malestar se construye, se expresa y se vive en su práctica cotidiana, algunos de ellos fueron los siguientes.

- Supuestamente el malestar docente no es únicamente una reacción individual o emocional, sino que responde a condiciones estructurales, institucionales y simbólicas del sistema educativo y tiene que ver con la forma en que está organizado el trabajo docente, las reformas impuestas, la sobrecarga de funciones y la falta de acompañamiento.
- Se considera que los docentes construyen una subjetividad atravesada por tensiones entre lo que se espera de ellos y lo que realmente pueden hacer. Es decir, el malestar también aparece cuando hay una distancia entre el “deber ser” del maestro y las condiciones reales
- Se parte de la idea de que el malestar se expresa no sólo en palabras, sino también en silencios, emociones, contradicciones, decisiones y resignificaciones que los docentes hacen de su labor. Por eso se priorizan herramientas cualitativas como entrevistas y formularios abiertos, que permiten recoger esos matices más allá de lo evidente.
- Consideramos que el docente no sólo padece el sistema, sino que también lo resignifica, lo resiste y lo transforma desde su experiencia. Esto implica que, aunque haya malestar, también hay estrategias personales y colectivas para sostener la práctica, seguir enseñando y encontrar sentido en medio de la adversidad.

- Se supone que abrir espacios de escucha, diálogo y reflexión colectiva entre docentes puede contribuir a reconocer el valor de su experiencia y a resignificar su rol, al menos simbólicamente. Esto no resuelve el malestar estructural, pero sí puede ser un primer paso para construir otras formas de habitar la docencia.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO: LOS MALESTARES DE LOS DOCENTES

Nuestra investigación conjunta varias líneas teóricas, que si bien, se inscriben dentro de las ciencias sociales, cada una aporta una diferente dimensión educativa del rol docente y sus implicaciones. Hay tres momentos de la obra de Durkheim (1992), explícitamente en *Educación y sociología*, en donde encontramos reflexiones importantes referentes a nuestro trabajo. El primer momento se refiere a la finalidad de la educación en relación directa con el contexto histórico-social, ya que los valores cambian conforme el tiempo y la cultura. Algo que comparten los diversos sistemas educativos es la conformación de un ideal, es decir, la educación tiene que formar a un individuo dotado de un deber ser intelectual, moral y físico. En ese sentido, se procura “suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exige de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, 2003, p. 63). El autor entiende que la educación ha creado en el hombre un ser nuevo, por lo que aborda la educación en relación con su virtud creadora, así como el procurar la cohesión social a través de comulgar con ideas y sentimientos. Para esto es importante el segundo punto, que se centra en la transmisión, ya que, en cierto sentido, son los otros quienes determinarán qué conocimientos, costumbres, saberes, serán legado a la generación joven. En este sentido, como apunta el autor: “Las aptitudes de todo tipo que supone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, por así decirlo, en nuestros tejidos y materializarse bajo la forma de predisposiciones orgánicas. De ahí se desprende que las aptitudes no pueden transmitirse de una generación a otra por vías genéticas. Es a través de la educación como se lleva a cabo la transmisión” (Durkheim, 2003, p. 34). El tercer momento corresponde al papel del estado, ya que “A partir del momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Muy al contrario, todo cuanto es educación debe quedar, en cierta medida, supeditado a su influencia” (Durkheim, 2003, p. 35). Con esto pensamos en el rol docente, primero, como parte de una generación mayor, el cual es depositario de un saber considerado importante para ser transmitido, segundo, como miembro de un sistema formativo, que responde al contacto con una realidad cambiante, en donde el alumno se configura de acuerdo a su

contexto social y la función de las instituciones en él. Dicho esto, el encuentro sincrónico de los alumnos y el saber anacrónico de los docentes propicia un intercambio, que muchas veces puede llegar a producir malestar.

Es en este punto que la lectura de Silvia Duschatzky en *La política de la escucha en la escuela* (2017) nos acerca a este encuentro, ya que, como apunta, la escuela “en su materialidad sensible es la que da cuenta de las afecciones que maestros y alumnos registran cuando entran en contacto. La cosa está en el lenguaje-cuerpo, enunciación que en el acto de nominar interroga los ecos de un sentir, cuestiones que se plantean traspasando los confines de las prescripciones. [...] El rol y la cosa van por carriles separados. Abstracción desencarnada versus maneras de estar.” (Duschatzky, 2017, p. 41).

La configuración de las prescripciones que se le asignan, es decir el lugar de él deber saber. Esto se relaciona directamente con nuestro cuestionamiento, ya que cuestiona el rol, para dar pie a la pregunta ¿qué nos hace ser maestros? (Duschatzky, 2017, p. 41). De acuerdo a nuestra línea de investigación, estos autores nos sirven para situar al maestro, como función, pero también como un sujeto corporal, social y emocional.

Por esto nos fue relevante tomar en cuenta el texto de Juana Sorondo a la entrevista que le realizó a Christian Laval en *Por un cambio de paradigma educativo: del neoliberalismo escolar a la educación democrática* (2023), en donde muchas veces se pone en juego la práctica y el desempeño que se pone sobre los modelos educativos que terminan por afectar el bienestar emocional de los docente, puesto que muchas veces busca evaluar la competitividad y optimización de resultados sobre la práctica docente generando una constante presión sobre los docentes y donde el valor de los educadores se mide en términos de eficiencia y rendimiento. De acuerdo al modelo neoliberal, muchas veces se piensa que la reforma social solo se dará mediante una reforma escolar, “Lo cual es completamente ilusorio. Y como una escuela igualitaria en una sociedad desigual no es posible, esta ideología contribuye al enjuiciamiento permanente de la escuela y sus docentes” (Sorondo, 2023, p. 191). Este razonamiento nos lleva a pensar en las múltiples realidades que vive y observa el docente, desde el salón de clases, hasta fuera del mismo. En este sentido, el docente está escindido por

diferentes niveles de realidad, como apuntan los teóricos, tanto la persona, como el acto docente, se desplaza de sentido.

Propiamente, el concepto de malestar docente ya figura dentro del campo de la psicología educativa y la pedagogía. Uno de nuestros referentes es José Manuel Esteve, pedagogo español. El refiere al malestar docente como ““El conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, 1994, p. 17). De acuerdo a esta definición, podemos decir que los docentes, en nuestro caso, los de primaria, experimentan malestar en su práctica cotidiana. Esto se encuentra en una estrecha relación con la autopercepción de su labor.

Como apunta Castoriadis (1983) , el imaginario social, por su parte, implica la representación simbólica y colectiva que la sociedad tiene del docente Castoriadis (1983). Esta imagen ha experimentado transformaciones significativas a lo largo del tiempo. Históricamente, el maestro fue percibido como una figura de respeto, autoridad y sabiduría, especialmente en las comunidades rurales (Pérez Gómez, 1998). Sin embargo, la imagen social del docente comenzó a deteriorarse con la implementación de reformas educativas, la cobertura mediática negativa y los discursos políticos que cuestionaron su competencia y compromiso. Nuestra línea teórica sigue también los pasos de Freire (1970) , respecto a lo que implica la práctica docente, ya sea como un acto de libertad o de represión, lo sitúa en una disyuntiva, en donde su práctica también queda objetivada.

El concepto de *Experiencia* puede resultar problemático, ya que es sumamente amplio y abarca muchas áreas del conocimiento. Sin embargo, la noción que más se adecúa a los fines de este trabajo es el estudio de Max Van Manen *Investigación educativa y experiencia vivida* (2003). Donde comienza su reflexión desde el campo de la fenomenología, entendida también como los fenómenos de la experiencia que

“Significa volver a aprender a mirar el mundo mediante un redescubrimiento de la experiencia básica del mundo. Esta atención por una preocupación permanente de la experiencia vivida se ha denominado como una atención a las cosas mismas. Significa llenarse de mundo, llenarse de experiencia vivida. Ser

experimentado" constituye una sabiduría de la práctica de vivir como resultado de haber vivido la vida a profundidad" (Van Manen, 2003, p. 50).

Dicho esto, la experiencia se constituye desde la reflexión de la misma, el carácter de una investigación que se centra en recuperar la experiencia está en una relación estrecha con la comprensión de la experiencia, en nuestro caso, esta se funda en él la experiencia del malestar en los docentes. Al seguir por esta línea, el autor cita a Gadamer (2003) con respecto a la experiencia como palabra condensadora e intensificadora de sentido, ya que "Las experiencias vividas acumulan importancia hermenéutica cuando nosotros, al reflexionar sobre ellas, las unimos al recordarlas. Por medio de pensamientos, meditaciones, conversaciones, fantasías, inspiraciones y otros actos interpretativos, asignamos significado a los fenómenos de la vida vivida" (Van Manen, 2003, p. 57).

2.1 La Subjetividad Docente como Construcción Social.

Cuando hablamos de subjetividad, nos referimos a la forma en que cada persona construye su manera de ver el mundo, de sentirlo y de darle sentido a lo que le pasa. No es algo que esté solo "dentro" de uno, sino que se va formando con el tiempo, a partir de lo que vivimos, de lo que nos enseñan, de cómo nos relacionamos con los demás y de lo que pasa a nuestro alrededor. En el caso de los docentes, su subjetividad se va construyendo desde su historia personal, su formación, las condiciones en las que trabaja y también por las políticas educativas o el trato que reciben por parte de la sociedad.

Por eso, la subjetividad del docente no es algo que esté dado de forma natural, sino que se forma en relación con su contexto. Como señalan González Rey y Martínez (2011), la subjetividad es "una forma particular de producción simbólica del sujeto, construida en escenarios sociales históricos determinados, donde se articulan sentidos que orientan sus prácticas y su modo de posicionarse frente a la realidad" (p. 92). Esto quiere decir que lo que un maestro siente o piensa sobre su trabajo no es solo cosa suya: también tiene que ver con todo lo que lo rodea.

En esta investigación es importante pensar la subjetividad no solo como algo emocional, sino también como una manera de resistir, adaptarse o resignificar lo que implica ser docente hoy. Los malestares no surgen solo por estar cansado o estresado, sino porque hay una tensión constante entre lo que se espera de los docentes y lo que realmente pueden hacer en sus condiciones. De ahí que entender cómo se forma la subjetividad ayuda a ver de fondo cómo viven su profesión y qué sentido le dan.

Paulo Freire (1970) sostiene que el acto educativo es una práctica de libertad o de opresión, y que el maestro no puede ser entendido como un sujeto neutro, sino como alguien que constantemente construye sentido sobre su rol y el conocimiento. Es mediante eso que el docente interpreta su práctica según su historia personal y los contextos sociales en los que está inmerso. Por eso, es clave reconocer que cada docente vive y percibe su labor de manera distinta, aunque compartan la misma institución o nivel educativo.

Por eso, es clave reconocer que cada docente vive y percibe su labor de manera distinta, aunque compartan la misma institución o nivel educativo. Sus experiencias pasadas, su historia personal, su contexto social y las condiciones en las que ejerce la docencia influyen directamente en cómo interpreta su rol y cómo responde a las demandas del entorno. Un maestro que ha trabajado en zonas rurales o con condiciones adversas probablemente tendrá una visión y una vivencia distintas a quienes se han desempeñado en escuelas privadas o con mayores recursos.

El reconocimiento de esta subjetividad como construcción social permite también entender por qué muchos cambios o reformas educativas fracasan: porque no toman en cuenta las vivencias reales de los docentes ni las significaciones que ellos dan a su labor. De allí que este eje teórico se vuelve fundamental para analizar los malestares, motivaciones, estrategias de resistencia y resignificación que viven los maestros en su quehacer diario.

2.2 El Rol Docente y sus Tensiones: Entre el Deber Ser y la Realidad

Cuando hablamos de rol buscamos referirnos al conjunto de expectativas, normas y funciones que se asignan a una persona dentro de un grupo o institución. Según Zimbardo y Leippe (1991), el rol es “un sistema de expectativas sociales que se relacionan con una determinada posición o estatus social, el cual guía el comportamiento del individuo en función de lo que los otros esperan de él” (p. 76). En el caso del rol docente, este se construye a partir de lo que la sociedad, las instituciones educativas y las políticas públicas esperan de quienes enseñan, pero también está atravesado por la propia historia, formación y experiencia de cada maestro o maestra.

Según Berger y Luckmann (2001), el rol no solo indica lo que se debe hacer, sino también cómo se espera que alguien actúe en una posición social específica. Es decir, el docente no solo “hace” su trabajo, sino que ocupa un lugar simbólico en la escuela y en la sociedad, con responsabilidades asignadas que muchas veces no se corresponden con las condiciones reales en las que trabaja.

El rol docente se ha ido construyendo bajo ideales y expectativas muchas veces imposibles de alcanzar. Históricamente, se ha esperado que el maestro sea el que puede con todo: preparado, paciente, siempre dispuesto a sacrificar su tiempo y energías por el bien de los alumnos. Esta imagen idealizada del “buen maestro” ha sido reforzada por discursos, manuales pedagógicos, medios de comunicación y por la propia sociedad. Sin embargo, los docentes enfrentan condiciones que dificultan o imposibilitan cumplir con ese ideal, lo que genera una tensión permanente entre lo que “deberían ser” y lo que efectivamente pueden ser.

Es por ello que tomamos como referencia a Silvia Duschatzky (2017) la cual propone una mirada crítica sobre el rol docente, afirmando que este no es algo fijo ni natural, sino una construcción simbólica que puede y debe ser cuestionada. He aquí la cuestión principal que nos llevó a construir todo este trabajo, misma que nos llevó a cuestionar ¿Qué hace que alguien sea maestro hoy en día? ¿Qué discursos y prácticas lo moldean?, principalmente porque el rol del docente se construye mediante varias exigencias institucionales y deseos personales.

Muchos de los malestares que hoy se viven en la docencia están vinculados a esa contradicción entre el ideal del maestro omnipotente y la realidad precaria que se percibe desde las escuelas. Por ejemplo, se espera que el docente integre la tecnología, fomente la inclusión, atienda a estudiantes con problemas emocionales, gestione el aula con metodologías activas y administre reportes y formatos administrativos, todo al mismo tiempo y con pocos recursos. Esta acumulación de funciones provoca desgaste emocional, frustración, sensación de insuficiencia y, en casos graves, abandono de la profesión.

Por eso, es necesario repensar el rol del maestro desde la experiencia concreta y no solo desde el deber ser. Escuchar a los docentes, conocer sus trayectorias, entender sus conflictos internos y reconocer sus logros cotidianos es una forma de humanizar su profesión y generar mejores condiciones para su desempeño. La teoría, en este sentido, no busca idealizar ni criticar sin fundamento, sino abrir preguntas sobre cómo se construye ese rol y qué posibilidades hay para transformarlo.

2.3 El Malestar Docente: Más Allá del Cansancio

Hablar de malestar docente no se limita a mencionar el cansancio físico o la fatiga propia del trabajo cotidiano. Se trata de un fenómeno complejo que combina elementos emocionales, institucionales, sociales y simbólicos, que impactan directamente en la forma en que los docentes viven su profesión, su identidad y su cuerpo.

Desde una mirada general, el malestar puede entenderse como una evaluación negativa de la experiencia laboral, que puede afectar la salud emocional, la motivación y el sentido del trabajo. Según Iglesias de Ussel, García y Sadio (2020), el malestar es “una evaluación negativa que puede provocar cambios culturales y estructurales; no es homogéneo, sino más bien multidimensional, donde intervienen temas institucionales, económicos, culturales y políticos” (p. 2). Esta mirada resulta útil para ubicar el fenómeno dentro de un marco más amplio que excede lo individual.

En el campo de la psicología, Silvia Bleichmar (2019) introdujo el concepto de malestar sobrante, refiriéndose a ese exceso de malestar que no encuentra un canal de

expresión ni procesamiento simbólico. Este tipo de malestar se acumula y se naturaliza, volviéndose parte del día a día del docente, al punto que muchas veces ya no se identifica como sufrimiento, sino como parte "normal" del trabajo.

A partir del análisis de distintas fuentes teóricas y experiencias docentes, es posible clasificar los malestares en tres grandes tipos que, si bien se interrelacionan, nos ayudan a comprender mejor su complejidad:

2.3.1 Malestares emocionales

Lo ubicamos desde la angustia, frustración, irritabilidad, ansiedad, tristeza o desmotivación. Tiene su origen desde la carga del trabajo, la falta de reconocimiento, los vínculos conflictivos con alumnos, padres o directivos, y el desgaste acumulado por sostener un rol que muchas veces exige más de lo que se puede ofrecer. También se expresan en síntomas físicos como insomnio, cansancio crónico o problemas de salud.

2.3.2 Malestares institucionales y laborales

Relacionamos las condiciones materiales en las que se ejerce la docencia: exceso de trabajo administrativo, falta de recursos, sobrecarga de tareas, presión por cumplir metas, reformas educativas impuestas sin participación docente, falta de apoyo por parte de las autoridades escolares. Este tipo de malestar deteriora el sentido del trabajo.

2.3.3 Malestares sociales y simbólicos

Vinculados con el lugar que ocupa el docente en el imaginario social. Muchos profesores expresan sentirse desvalorizados o atacados por la opinión pública, los medios de comunicación o las familias. Esta pérdida social afecta directamente la autoestima profesional y el orgullo por la tarea educativa. Como señala Castoriadis (1983), el imaginario colectivo cumple un papel clave en la manera en que los sujetos se reconocen a sí mismos, y cuando este se deteriora, también lo hace la identidad vinculada al rol.

Esta clasificación no es excluyente ni cerrada, pero permite comprender cómo el malestar docente es una construcción multicausal y profundamente ligada a las condiciones en las que se ejerce la enseñanza hoy en día. Reconocer su complejidad no significa normalizarlo, sino abrir caminos para escucharlo, nombrarlo y buscar formas colectivas de transformarlo.

2.4 La Educación como Institución Social y el Lugar del Docente

La educación es una de las instituciones sociales más importantes para la reproducción y transformación de las sociedades. Como señala Émile Durkheim (2003), la función principal de la educación es formar a los individuos para integrarlos en la vida colectiva, mediante la transmisión de valores, normas y saberes que permiten mantener la cohesión social. Desde esta perspectiva, se puede entender que la escuela no es solo un espacio físico donde se enseña, sino una institución social en la que se producen y reproducen sentidos, subjetividades y estructuras de poder.

Una institución social, siguiendo a Castoriadis (1983), no es solo un conjunto de reglas o normas visibles, sino un entramado simbólico que organiza la vida colectiva, determina roles, y establece prácticas y significaciones compartidas. La educación, en este sentido, regula formas de pensar, actuar, convivir y valorar el mundo. En ella se definen jerarquías, se imponen saberes legítimos, y se espera cierto comportamiento de cada actor implicado: alumnos, familias, directivos y, por supuesto, docentes.

El trabajo docente, entonces, está profundamente atravesado por esta condición institucional. No solo enseña contenidos, sino que se convierte en un mediador entre las exigencias del sistema educativo y las realidades sociales del aula. El maestro ocupa un lugar simbólico dentro de la institución escolar: debe encarnar sus valores, cumplir sus normas, responder a las demandas externas (como políticas públicas o reformas) y, al mismo tiempo, construir vínculos significativos con sus alumnos.

Esta complejidad produce tensiones constantes. Por un lado, se espera que el docente sea transmisor de cultura, guía emocional, agente de inclusión, innovador pedagógico y gestor administrativo. Por otro lado, debe ejercer esa multiplicidad de roles en

contextos muchas veces precarizados, sin reconocimiento, con recursos limitados y bajo presión institucional. Estas condiciones impactan directamente en su subjetividad y generan malestares que no pueden entenderse aislados del contexto estructural en el que se desarrollan.

Además, la expansión de funciones asignadas a la escuela —como sustituir el cuidado familiar, promover la inclusión social o atender problemáticas comunitarias— ha incrementado las responsabilidades de los docentes más allá de lo pedagógico. Este fenómeno es consecuencia de una crisis de otras instituciones (como la familia, el sistema de salud o las políticas públicas), que transfieren a la escuela tareas que no le corresponden del todo.

Comprender la educación como institución permite, entonces, analizar el lugar del docente no solo desde su práctica individual, sino desde su participación en una estructura social que lo condiciona, lo interpela y, a veces, lo sobrecarga. El docente no es solo un profesional que enseña, sino un sujeto situado, con historia, emociones, conflictos y estrategias, que habita una institución cargada de sentido, exigencias y contradicciones.

CAPÍTULO 3. HERRAMIENTAS Y PROPUESTAS METODOLÓGICAS.

Esta investigación hace uso de una metodología cualitativa, ya que su interés principal no es cuantificar los malestares ni medir actitudes, sino comprender las experiencias subjetivas de los docentes desde su propia voz, en su contexto cotidiano. Este enfoque nos permite conocer las emociones, los discursos, los vínculos y las condiciones laborales que configuran la subjetividad docente, a través de la escucha, la reflexión y la interpretación.

Es por ello que la principal tarea es identificar cómo los docentes dan a su profesión sentido, cómo significan su rol en la escuela, cómo viven las exigencias institucionales, y cómo enfrentan los diferentes malestares que surgen en su práctica cotidiana.

De acuerdo a diferentes investigaciones referentes a malestares docentes como “El Malestar Docente en Educación Básica y Medio Superior” elaborado por Luis Garcia en el 2017, o el “Malestar Docente y su Impacto Emocional en Profesores de Educación Primaria”, una investigación aplicada más de 818 docentes del estado de Sonora del 2012 al 2016, nos hizo cuestionarnos si lo mismo ocurría en docentes de la Ciudad de México.

Por lo que la propuesta metodología se inició con la idea de ir de lo general a lo particular, seleccionando diferentes escuelas de nivel primaria sin importar si fueran públicas, privadas o rurales, con la idea de constatar que no importa la sección a la que pertenezca el o la maestra, los malestares existen sin importar la edad, el género, el contexto o los años de servicio.

Una vez corroborado este dato de acuerdo a la participación y obtención de respuestas de un formulario digital compartido en el mes de Marzo del 2025. Es que se seleccionó la escuela con la cual realizar esta investigación.

Pero la propuesta no termina ahí, el interés es conocer los malestares docentes a través de las experiencias transmitidas por los discurso de los mismos docentes, para lo cual se utilizaron herramientas como la entrevista grupal e individual.

En este capítulo pretendemos dar a conocer el objetivo y la manera en que fueron utilizadas cada una de estas herramientas metodológicas.

3.1 Formulario Digital “Mi yo docente”

Como primer acercamiento a las experiencias docentes, se diseñó un formulario digital con preguntas abiertas que permitiera a los participantes expresar, de forma libre y reflexiva, sus vivencias relacionadas con el trabajo docente. Este instrumento cumplió una función exploratoria, ya que permitió recoger un panorama general sobre los malestares percibidos en el ejercicio de la docencia, sin imponer categorías previas. Gracias a esta primera aproximación, fue posible identificar temas comunes y estructurar con mayor claridad las preguntas que se desarrollarían posteriormente en la entrevista grupal.

Las escuelas que participaron en dicho formulario fueron: Escuela Primaria Rafael Arévalo Martínez, Colegio Montessori Colomba, Escuela Primaria Antón Semionovich Makarenko, Escuela Primaria Esperanza López Mateos, Escuela Primaria Conafe “Corte Pajal”.

Este Formulario fue realizado en la aplicación de google forms y se compartió con cada institución mediante un mensaje hacia algunos directivos o profesores de esas instituciones, aquí se obtuvo un total de 33 respuestas, de las instituciones solicitadas, con las cuales nos percatamos que los malestares era un común de la docencia y no solo de un sector. Por ello se tomó la decisión de seguir indagando con la escuela de mayor participación y conocer un poco más sobre su pensar y sentir al ejercer su profesión.

Véase el guión del cuestionario en Anexo No. 1 donde se muestran las preguntas que integraban este formulario, las cuales arrojaron información respecto a la Percepción del rol docente, el nivel de agotamiento emocional, las relaciones con alumnos, padres y directivos y las expectativas y necesidades que surgen dentro de su quehacer profesional.

Gracias al texto de Gregorio Rodríguez Gómez (2021) *Metodología de la Investigación Cualitativa* "...El cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales de algún aspecto de la realidad ... en la elaboración del cuestionario se parte de los esquemas de referencia teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado y en la relación con el contexto del que son parte..." (p.) por esto podemos ir comprendiendo que esta herramienta no solo nos ayudó en la recuperación de información sobre el malestar que puede presentarse en la práctica de la docencia, sino que al ser cuestionados las y los docentes la relación con las respuestas dadas nos habla tanto de su postura como la forma en la cual ellas y ellos están colocados en su situación de la que forman parte, así como el significado que le dan y a partir de ahí el cómo actúan a partir de estas interrogantes.

Siendo de gran utilidad este formulario ya que son los primeros acercamientos sobre la postura y el contexto en donde se desenvuelven los docentes de primaria; que parafraseando a G. Rodríguez Gómez, en su obra, siendo el cuestionario un tipo de encuesta en donde no es necesario la presencia de un encuestador y que cuentan con un orden de preguntas previamente establecidas presentando preguntas de tipo abiertas-cerradas que fungirán para ir explorando. Por lo cual esta herramienta funcionó perfectamente para este proyecto como un primer acercamiento a las problemáticas ya que al buscar conocer las diferentes posturas existentes de los diversos malestares en los docentes, haciendo uso de medios tecnológicos sin necesidad de realizarlo presencialmente, mientras que a su vez las respuestas se mantenían en una codificación similar logrando analizar cuáles problemas se presentaban de forma constante.

3.2 Entrevista Grupal

Esta herramienta metodológica fue la que nos permitió el primer acercamiento a los docentes, aplicada el día 28 de marzo durante el Consejo Técnico Escolar (CTE), aprovechando la junta mensual que tienen los docentes, para organizar y abordar temas escolares.

La entrevista grupal abrió un espacio de escucha entre los entrevistados y los docentes y fue basada en la técnica que maneja la autora Eugenia Villar (2005) en su texto “La entrevista grupal” en donde cita a Margarita Baz (1986):

“intentar dar cuenta de procesos reconstruyendo su lógica de producción, extraer, en fin, un sentido que no es perceptible o visible en términos inmediatos”

Es así, que el uso de esta técnica busca generar un discurso y al mismo tiempo que se comparten ideas y posturas de una situación específica; generando una grupalidad que permita salir de la individualidad de los participantes y crear un discurso grupal. El cual fue observado y analizado por parte del subgrupo investigador; el cual estuvo conformado por uno o varios coordinadores (los cuales se encargaran, a través del uso de la palabra de guiar y hacer preguntas puntuales que ayuden a comprender y darle extensión y seguimiento de los discursos) y uno o varios observadores (los cuales su papel es más para intentar observar y notar acciones, acentos, actitudes y discursos que se vayan dando durante la entrevista, y que puedan ser pasados por alto por los coordinadores).

Esta técnica también busca la apertura a la reflexión por parte de los participantes; con el propósito de que el discurso que se vaya construyendo a través de pensamientos retrospectivos, y que, a su vez, se endurecen a partir de vivencias compartidas por/con los participantes de la entrevista. Esto será de gran ayuda para la construcción de esta investigación debido a que es a partir de estas experiencias y los significados que se van nombrando durante la entrevista es que podemos adentrarnos aún más a la profundidad de las vivencias por las cuales están atravesando los docentes de primaria en su cotidianidad.

Siendo escogida esta técnica para conocer más a fondo el cómo los docentes de primaria se desenvuelven en la interacción entre ellos, sino que sirvió para darnos un panorama mucho más rico sobre los malestares por los cuales se ven atravesados dentro y fuera de la misma institución.

Además de lo ya mencionado, este guión (Véase anexo 2) estuvo compuesto por preguntas abiertas que buscaban provocar la reflexión sobre experiencias comunes, emociones asociadas al ejercicio docente y las tensiones vividas en la práctica cotidiana. Algunas de las preguntas que orientaron la dinámica fueron:

- ¿Qué es lo que más les gusta y lo que más les cansa de su trabajo?
- ¿Cómo perciben la relación con padres, alumnos y autoridades?
- ¿Qué situaciones recientes les han provocado malestar?
- ¿Qué cosas los motivan a seguir ejerciendo su labor?

Estas preguntas fueron formuladas de manera flexible, permitiendo a los participantes profundizar libremente en sus respuestas, generando un ambiente de confianza y horizontalidad que favoreció el diálogo. Durante la sesión, se observó cómo la narración de experiencias individuales fue dando lugar a una construcción colectiva del malestar, donde muchas emociones resonaban entre docentes, incluso si no se nombraban explícitamente.

La entrevista no solo funcionó como un recurso metodológico, sino también como un espacio de validación simbólica entre colegas. Los relatos compartidos ayudaron a poner en palabras aquello que a veces queda silenciado: la frustración, la sobrecarga, pero también las formas de resistir.

3.3 Entrevistas individuales semiestructuradas

Teniendo como principal objetivo conocer la postura y el entretendido social y psíquico de los docentes, debido a esto nos apoyamos de la autora Margarita Baz en su texto “La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad” menciona que:

Las nociones de subjetividad y sujeto nos colocan ante los procesos de creación de sentido y ante el estatuto de la condición humana que es el pasaje de la naturaleza a la cultura, mundo social histórico que consiste en tramas de significación desde las cuales se verifica la experiencia humana. (p. 9).

Debido que es de nuestro interés comprender el sentido que le dan a la realidad social estos docentes de primaria, la utilidad de esta herramienta nos permite conocer la postura subjetiva de los docentes sobre los acontecimientos que indudablemente impactan en su realidad social y que es a través que todos los actores implicados que se moldean los significados presentados cotidianamente en su labor como docentes.

Estas entrevistas se pensaron para conocer de una forma más específica las posturas de varios profesores; por lo cual se planificó que se realizarán entrevistas con cada docente de cada grupo de la escuela primaria, se aplicaron de manera presencial a docentes frente a grupo, en sesiones de una hora aproximadamente. Las entrevistas estaban guiadas por tres preguntas centrales: *¿Qué significa ser maestro hoy?*, *¿Cómo nos ven y cómo nos vemos?*, y *¿Qué nos agota y qué nos sostiene?*. Este formato permitió adaptar las preguntas al contexto y dejar que surgieran relatos personales y significativos. Se buscó que durante la realización del mismo se tuviera tiempo y espacio para que el docente logrará sentirse en confianza y permitir el diálogo que nos permita entender de forma más específica del cómo llevan los acontecimientos cotidianos, así como las problemáticas por las cuales están atravesado, que a pesar de ser de varios tipos y se presentan de diferentes agentes, el entender desde una postura más personal nos ayudará a comprender cómo se viven y se desenvuelven en su labor como docente.

Para guiar las entrevistas individuales, se construyó un guión (Véase anexo 3) flexible compuesto por tres ejes temáticos clave:

- **Sentido del rol docente:** *¿Qué significa ser maestro hoy?*
- **Reconocimiento y relaciones:** *¿Cómo nos ven y cómo nos vemos?*
- **Malestares y sostenes:** *¿Qué nos agota y qué nos sostiene?*

Cada entrevista partió de estas preguntas generales, pero se adaptó de forma espontánea a lo que cada docente deseaba compartir, privilegiando una escucha abierta y respetuosa. La intención fue que los relatos fluyeran con libertad, sin imponer categorías rígidas desde el inicio.

Algunas de las respuestas destacadas que se recuperaron durante las entrevistas fueron:

“Antes me gustaba planear mis clases, ahora solo pienso en lo que tengo que entregar. Siento que ya no estoy enseñando, solo sobreviviendo.”

(Docente de 5° grado)

“Me esfuerzo mucho con mis alumnos, pero nadie lo nota. Solo te buscan cuando algo sale mal.”

(Docente de 3°A)

“Ser maestro hoy es cargar con todo: lo emocional, lo pedagógico y lo institucional. Y aun así, nos exigen más.”

(Docente de 4°B)

Estas narrativas muestran cómo el malestar no solo se vincula a lo laboral, sino también a dimensiones emocionales y simbólicas del ejercicio docente. Las entrevistas permitieron acceder a zonas más íntimas de la experiencia, donde el malestar se expresa a través del cuerpo, el lenguaje y el silencio.

3.4 Cuestionario ¿Yo docente?

Para continuar con la construcción de este dispositivo, consideramos que un cuestionario sería de gran ayuda para poder conocer más perspectivas que tienen los docentes sobre sus experiencias y cómo perciben varias situaciones que son atravesadas por el labor de ser docentes. Se les entregó a los docentes de forma impresa un cuestionario que cuenta con tres actividades para que pudieran contestar los docentes.

La primera de estas actividades tenía como meta el conocer con mayor profundidad algunos puntos que nosotros como equipo investigador consideramos de suma importancia para comprender de mejor manera la forma en la que: ellos como docentes cómo se perciben, sus debilidades, cualidades que ellos consideran tener, lo que aman, su mayor miedo, lo que les gusta hacer, en lo que son buenos o buenas, experiencia

positiva, experiencia negativa entre otras. Todas estas categorías nos ayudan a acercarnos un poco más a la mirada completa de los docentes ya que es a partir de estas que consideramos que es moldeada tanto el labor de docente como su propia percepción sobre malestares que se presentan durante su accionar.

El segundo apartado de esta actividad consistía en una actividad nombrada “termómetro de emociones” en donde buscábamos saber con que relacionaban acción o situación a sentimientos como lo son excelente, motivado, bien, cansado, estresado y agobiado. Las respuestas que se nos dieron nos ayudaban a esclarecer de mejor manera los sentimientos que se hacen presente en la práctica de su labor, así conocer las causas por las cuales se sienten así.

Y para finalizar se aplicó el último apartado que llevaba como nombre “poción mágica” que planteaba dos apartados una en donde se colocaban pociones (acciones, actividades) que ellos consideraban que envenenan y cuáles son curativas en el ámbito escolar; consideramos esta actividad un poco más abierta para que los docentes pudieran escoger en total libertad cuáles situaciones o actividades relacionaban con cada uno de los apartados mencionados.

Para nosotros, equipo investigador, consideramos que a pesar de que no podrían tener sus respuestas largas y más completas; las respuestas que recibimos eran de gran ayuda para ir considerando no sólo todo lo que hasta ese momento habíamos visto, escuchado sino que hizo que nuestra estructura de las entrevistas individuales semi estructuradas tuvieran una perspectiva más acertada sobre los temas que pensaríamos tratar y escuchar por parte de los docentes.

Siendo entendido este sistema como una presentación más específica sobre los temas que serían tratados.

A continuación, se presenta un ejemplo del tipo de preguntas incluidas en el cuestionario:

- ¿Qué cualidades consideras que tienes como docente?

- ¿Qué es lo que más disfrutas de tu profesión?
- ¿Qué situaciones te generan mayor cansancio o frustración?
- ¿Qué te gustaría cambiar del contexto escolar donde trabajas?
- ¿Cuál ha sido una experiencia significativa en tu labor docente?

Estas preguntas se acompañaron de actividades creativas como el “termómetro emocional” y la dinámica de la “poción mágica”, las cuales permitieron explorar no solo el discurso racional, sino también las emociones y significados más simbólicos que los docentes atribuyen a su experiencia.

Uno de los docentes escribió en el apartado de “poción curativa”:

“El trabajo en equipo con mis colegas. Saber que no estoy solo hace que todo sea más llevadero.”

Mientras que, en la parte de “poción venenosa”, otro docente señaló:

“La presión por cumplir con tareas administrativas inútiles que quitan tiempo de planeación real.”

Estos registros, aunque breves, aportaron elementos valiosos para comprender la forma en que los malestares son vividos y nombrados por los propios actores, funcionando como una antesala emocional que preparó el terreno para las entrevistas individuales.

CAPÍTULO 4. CONSTRUCCIÓN DEL DISPOSITIVO: ESCUCHAR PARA RESIGNIFICAR EL ROL DOCENTE.

4.1 Escuchar para comprender

El trabajo de intervención que se llevó a cabo tuvo un proceso de construcción sobre un dispositivo diseñado para la exploración de los malestares, experiencias y significaciones que viven docentes de nivel primaria en la Ciudad de México. Aquí se buscaba la escucha activa de las experiencias y significados que los docentes de primaria otorgan a su práctica profesional. Este dispositivo se fue construyendo desde una necesidad de abrir un espacio donde los maestros pudieran hablar libremente sobre lo que sienten, enfrentan y sostienen en su día a día, más allá de los discursos institucionales.

La idea de este dispositivo no nació únicamente desde la teoría, sino también desde las experiencias de algunos integrantes del equipo de investigación, quienes, al formar parte del ámbito educativo, han sido testigos directos del cansancio, la sobrecarga, el desencanto y de las estrategias de resistencia que muchos docentes desarrollan para mantenerse en el aula.

4.2. Herramientas aplicadas y experiencia en campo

Con base en estas experiencias, se propuso un dispositivo compuesto por cuatro herramientas principales: un formulario digital titulado “Mi yo docente” (Véase anexo 1), una entrevista grupal realizada en un Consejo Técnico Escolar (Véase anexo 3), entrevistas individuales semiestructuradas con docentes (Véase anexo 4) y un Cuestionario Llamado ¿Yo docente? entregada a los profesores personalmente (Véase anexo 2) Cada herramienta fue pensada no solo como una técnica de recolección de datos, sino como una oportunidad para que los maestros pudieran reflexionar sobre su trayectoria, la experiencia, identificar los malestares que expresaban los docentes y, a partir de esto, habilitar un espacio de escucha horizontal donde el discurso del docente tuviera valor en sí mismo, puesto que estos malestares no surgen de forma espontánea, sino a partir de experiencias previas en el mismo entorno.

Durante las primeras visitas al campo, y a partir de observaciones realizadas en la Escuela Primaria Esperanza López Mateos, se notó un ambiente cargado de tensiones, exigencias administrativas y desmotivación emocional. Esta percepción fue confirmada también por el testimonio espontáneo de docentes que compartieron historias personales de desgaste, incertidumbre o pérdida de sentido en la profesión.

En las intervenciones se aplicó primero el formulario digital, cuyos resultados ayudaron a identificar temas comunes sobre la percepción del rol docente, los principales malestares vividos y el sentido que los maestros le otorgan a su profesión. Posteriormente, se realizó una entrevista grupal con siete docentes durante el Consejo Técnico Escolar, en la cual se generó un diálogo colectivo sobre los retos de enseñar, el trato de las familias, las emociones que circulan en el aula y las contradicciones que enfrentan día a día. Finalmente, se realizaron entrevistas individuales con docentes de distintos grados, con preguntas abiertas que permitieron profundizar en sus trayectorias, motivaciones, cansancios y formas de resistir.

4.3. Enfoque metodológico para el análisis de resultados

Una parte central es explicar cómo se llevará a cabo el análisis de los resultados derivados del dispositivo. Desde este punto se adoptó una estrategia basada en la metodología cualitativa interpretativa, específicamente utilizando el enfoque de los conceptos propuesto por Susana Masseroni (2011), quien propone el uso de *conceptos sensibilizadores* como herramienta para construir categorías interpretativas. Estos conceptos no son definidos previamente de forma rígida, sino que surgen de las expresiones, palabras clave y emociones que aparecen de manera recurrente en los discursos de los participantes. A lo largo de las entrevistas y cuestionarios, se fueron identificando términos como “agotamiento”, “presión”, “vocación”, “soledad”, “frustración” y “resistencia”. Estas palabras se usaron como anclajes para construir categorías más amplias, que permitieran interpretar las experiencias docentes sin reducirlas a etiquetas fijas.

A lo largo del análisis, realizamos una lectura atenta de las entrevistas, formularios y cuestionarios, subrayando las palabras, frases y emociones que se repetían o que generaban impacto por su carga simbólica.

Durante esa revisión, fuimos organizando los contenidos en pequeñas fichas temáticas, donde agrupamos ideas que aparecían con frecuencia o que abrían nuevas preguntas. Algunas expresiones que funcionaron como disparadores fueron: “agotamiento”, “ya no puedo más”, “nos piden todo”, “antes era diferente”, “me sostiene mi vocación” o “el trabajo en equipo me salva”. A partir de estas recurrencias, fuimos generando categorías que no surgieron solo desde la teoría, sino también desde lo que los propios docentes nos compartieron en sus relatos.

Sobre todo, se debe mencionar que estos malestares se visualizaron con mayor intensidad durante la pandemia de 2019, al observar las dificultades que presentaban algunos docentes al hacer uso de medios digitales, o la manera en que constantemente tienen que adaptarse y actualizarse hacia nuevos planes y programas, como lo ha sido la Nueva Escuela Mexicana. Durante uno de los CTE, una de las integrantes del equipo de investigación compartió la experiencia de una de sus compañeras, quien ahora ya es jubilada, y quien expresó en su momento que la acumulación de exigencias administrativas y la presión por adaptarse a nuevas reformas sin apoyo era una de las situaciones que la llevaron a retirarse de su práctica laboral.

El trabajo realizado le permitió al equipo presenciar una sesión en la que los maestros compartían sus motivaciones para haber elegido la docencia. Lo más revelador fue que, de 15 docentes presentes, solo tres afirmaron que volverían a elegir ser maestros si tuvieran la oportunidad. Este dato resultó crucial, ya que muestra cómo la falta de vocación o el desencanto profesional pueden tener efectos directos en la práctica cotidiana (Véase anexo 3.1)

Tanto el testimonio de la docente como la participación en el taller de formación marcaron una línea de trabajo importante: la necesidad de comprender las emociones, tensiones y decisiones que atraviesan los docentes más allá de los discursos oficiales sobre la educación.

El análisis se desarrollará en tres niveles. Primero se organizará la información desde un nivel descriptivo, identificando qué se dijo, con qué frecuencia y en qué contextos. Después se pasará a un nivel interpretativo, donde esas expresiones serán agrupadas en categorías emergentes. Por último, se buscará relacionar estas categorías con los marcos teóricos trabajados en los capítulos anteriores, tales como el rol docente como construcción simbólica, la subjetividad como producción social y el malestar como efecto de estructuras institucionales que no reconocen al sujeto.

Cabe destacar que el análisis no tiene como fin validar una hipótesis ni comprobar causalidades, sino comprender cómo los docentes significan su experiencia en la escuela, qué sentido le dan a lo que viven y cómo esto se relaciona con su identidad profesional, sus emociones y su forma de estar en el mundo.

4.4. Escuchar para dignificar

La intervención no tuvo como objetivo “corregir” a los docentes, sino escucharlos, comprenderlos y dar visibilidad a sus experiencias desde un espacio donde los maestros pudieran hablar de sus logros, sus frustraciones, sus recursos internos y las contradicciones que enfrentan cada día. Esta aproximación permitió no solo recoger información valiosa para el análisis, sino también ofrecer un momento de contención y validación de sus trayectorias.

En resumen, el trabajo de intervención se construyó desde la cercanía, la empatía y la escucha activa. Permitted identificar no solo los malestares que afectan la subjetividad docente, sino también los recursos simbólicos y emocionales con los que los maestros resisten, se adaptan y transforman su labor en medio de múltiples tensiones. Este proceso también sirvió como plataforma para reflexionar colectivamente sobre lo que implica ser docente hoy y cómo es posible imaginar una práctica educativa más humana, digna y reconocida.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS CRÍTICO DEL CONTENIDO.

El presente capítulo analiza los resultados obtenidos mediante el formulario digital, la entrevista grupal, las entrevistas individuales y el cuestionario ¿Yo docente? desde una mirada que articula teoría, experiencia y sentido. Siguiendo los planteamientos metodológicos de Masseroni (2011), se emplean conceptos sensibilizadores como herramientas para construir categorías interpretativas que trasciendan lo anecdótico y permitan comprender la experiencia docente en su dimensión subjetiva, social y política.

Este análisis se enmarca en una perspectiva psicosocial crítica que reconoce la subjetividad como una producción situada, histórica y relacional (Fernández, 2005), y el malestar como expresión de tensiones estructurales, institucionales y simbólicas que atraviesan el oficio docente. Así, lo emocional no se concibe como un fenómeno meramente individual, sino como una construcción social mediada por discursos, políticas y condiciones materiales.

Todas las herramientas utilizadas nos dieron la suficiente información para poder profundizar y dar un análisis de cómo se construyeron los ejes temáticos que permiten comprender de manera más profunda los malestares, tensiones y significados que atraviesan la subjetividad docente en el nivel de primaria. Dándonos la oportunidad de que a través de lo visto y escuchado poder comprender su perspectiva y mirarlo con el lente de la teoría.

La lectura de Susana Masseroni en *Interpretando la experiencia: estudios cualitativos sociales* (2011) fue clave para organizar este análisis. Donde retomamos su propuesta en cuanto al uso de conceptos sensibilizadores: "palabras o expresiones que emergen del campo, repetidas o cargadas de sentido, que orientan la construcción de categorías más amplias de interpretación". En ese sentido, este capítulo se sustenta en un enfoque cualitativo que reconoce la riqueza simbólica de los discursos y busca interpretar el malestar docente no solo como una queja individual, sino como una construcción colectiva con raíces estructurales, emocionales y sociales.

5.1 Resultados del formulario digital

El formulario digital titulado "Mi yo docente" fue respondido por 33 docentes de diversas escuelas, tanto públicas como privadas, ubicadas en diferentes zonas de la Ciudad de México. Esta herramienta permitió un primer acercamiento a las percepciones generales sobre el rol docente, los malestares que enfrentan en su labor cotidiana y las motivaciones personales para continuar en la profesión. Identificando tres principales núcleos de malestar: sobrecarga laboral, desgaste emocional y desvalorización social.

El formulario digital titulado "*Mi yo docente*" (ver Anexo 1) fue una primera herramienta para explorar de manera abierta los significados que los docentes otorgan a su práctica. De las respuestas obtenidas (Ver Anexo 1.1), emergen principalmente tres tipos de malestar: la sobrecarga laboral, la falta de reconocimiento y el desgaste emocional.

1. **Sobrecarga laboral:** Muchos docentes mencionaron que las tareas administrativas han ido desplazando el tiempo de preparación pedagógica. Una respuesta lo ejemplifica claramente:

"Siento que pasó más tiempo rellenando formatos que planeando mis clases. La enseñanza ya no es el centro de mi trabajo."

2. **Desgaste emocional:** Varios participantes relataron que llegan a casa con una sensación de cansancio constante, tanto físico como mental. En una de las respuestas se lee:

"Llegó tan agotada que no puedo ni convivir con mi familia. Amo enseñar, pero esto me está consumiendo."

3. **Falta de reconocimiento y desvalorización social:** Algunos docentes expresaron sentirse juzgados por la sociedad y poco valorados por las autoridades educativas. Por ejemplo:

"Te exigen como si fueras responsable de todo. Pero nadie te da las gracias. Solo hay quejas y más trabajo."

Uno de los comentarios más importantes fue el de una docente que escribió:

“Busca otra carrera. Y si ya la escogiste, toma en cuenta que vivirás con estrés constante, debes ser muy tolerante a la frustración, con estas nuevas generaciones de papás que no marcan límites y tienen nulo apoyo a sus hijos.”

A pesar de estos malestares, también aparecieron frases que daban cuenta de la vocación y compromiso docente, incluso en medio del desgaste. Por ejemplo:

“Amo enseñar. A veces el simple hecho de ver que un niño aprende algo nuevo, me recuerda por qué sigo aquí.”

Este tipo de respuestas muestra que, aunque el malestar está muy presente, también existen significados positivos que permiten a los docentes sostenerse en su labor.

En resumen, el formulario nos permitió identificar que el malestar no es exclusivo de una sola institución o contexto, sino que atraviesa a docentes de distintos espacios educativos. A partir de estos resultados, decidimos enfocar el resto de la investigación en una escuela que tuvo alta participación y mostró gran disposición para continuar con el proceso: la Primaria “Esperanza López Mateos”, turno vespertino.

5.2 Resultados de la entrevista grupal. El malestar como fenómeno colectivo y estructural

La entrevista grupal se llevó a cabo durante una sesión del Consejo Técnico Escolar con la participación de siete docentes y personal de apoyo. Esta dinámica permitió generar un espacio de reflexión colectiva donde se compartieron experiencias, emociones y percepciones sobre lo que implica ser docente en la actualidad. Funcionó como un dispositivo de escucha crítica, que permitió visibilizar cómo el malestar se teje colectivamente y opera como una producción discursiva que se comparte, se resignifica y se resiste.

Uno de los puntos de partida más importantes fue la expresión del agotamiento físico y mental generalizado. En un ambiente de confianza generado por el dispositivo metodológico “Escuchar para resignificar el rol docente”, los participantes compartieron libremente su sentir respecto a la rutina escolar. Una de las categorías emergentes más potentes fue la de desborde funcional del docente. Se espera que el maestro sea psicólogo, asistente social, gestor, mediador y pedagogo, sin formación ni recursos adecuados. Para construir esta categoría hicimos el ejercicio de categorías sensibles. Dentro del discurso de los docentes que integraron la entrevista salieron a relucir una serie de palabras, estas contribuyeron a darle un sentido al concepto. El primer grupo de palabras corresponde al desbordamiento, dentro de este mismo campo semántico se encuentran las siguientes expresiones: Frustración, peso, trabajo, presión, agobio. Dentro del campo de significaciones que tienen los docentes, la frustración toma cuerpo, siendo mencionada 4 veces, las situaciones en que se presenta se describen como el resultado de diversos malestares, entre ellos la adaptación forzosa a las nuevas políticas educativas, el cuidado de los menores, la negligencia de los padres. En este sentido, la frustración se construye a través de la imposibilidad de alterar esas lógicas y producir un cambio, lo que los puede llevar a la desesperanza. La palabra “peso” adquiere un significado metafórico, ya que expresa esas cargas que se acumulan sobre el docente.

En este punto, retomamos la idea de Duschatzky acerca del lugar del saber, ya que, el maestro bajo esta adscripción, termina con una exigencia imposible: satisfacer todos los saberes, no solo los que se desempeñan en el aula, sino lo que escapa a ella.

De forma reiterada, se señaló que las cargas laborales son excesivas y muchas veces invisibilizadas. Un docente mencionó:

“Parece que ser maestro es fácil, pero nadie ve las horas que pasamos llenando formatos, atendiendo juntas, cargando con problemas ajenos y encima, dando clases como si nada.”

Esta percepción fue compartida por todos los participantes, quienes coincidieron en que la escuela ha dejado de ser un espacio educativo para convertirse, en muchos

momentos, en una institución burocrática. Se comentó que hay una sobrevaloración de lo administrativo por encima del proceso pedagógico, y que esto ha generado una desconexión emocional con el rol de enseñar. Esta tensión entre lo que se espera del docente y lo que realmente puede realizar en su práctica cotidiana ha sido señalada en el marco teórico como una fuente de malestar estructural (Bleichmar, 2019; Esteve, 1994).

Además de la sobrecarga administrativa, emergió la preocupación por las condiciones sociales que atraviesan a las familias y cómo estas afectan la dinámica escolar. Las y los docentes relataron cómo los problemas familiares, la violencia y la precariedad impactan en el comportamiento y rendimiento de los estudiantes, y cómo eso recae también sobre ellos como figuras de contención. Una maestra expresó:

“A veces llego al salón y tengo que dejar de lado la planeación porque hay un niño llorando, otro que no desayunó, y otro que no quiere trabajar porque vio cómo golpearon a su mamá.”

Esto refleja cómo la función docente ha sido ampliada más allá de lo pedagógico, asumiendo tareas emocionales y sociales sin una preparación adecuada, lo que genera una sobrecarga subjetiva. En este sentido, los docentes compartieron que se sienten exigidos a ser psicólogos, trabajadores sociales y mediadores, lo cual genera frustración y ansiedad. Así mismo, cuando los docentes se perciben como restauradores del tejido social, se encuentran con una contradicción fundamental, ya que, el modelo neoliberal no contempla la desigualdad social, que se traduce en las situaciones inciden en la familia. Al centrarse en un enfoque que promete eficiencia y rendimiento como parámetros para juzgar la condición de un alumno. De esta forma, el docente se convierte muchas veces en la figura que se encarga de subsanar los malestares sociales, que prontamente se vuelven personales.

Otro eje central en la entrevista grupal fue la pérdida de reconocimiento y respeto por parte de la sociedad. Los participantes hablaron de cómo el imaginario social del “buen maestro” ha sido sustituido por uno en el que se les responsabiliza de los fracasos

educativos. Como se señaló en los marcos teóricos, este deterioro simbólico afecta profundamente la subjetividad del docente (Castoriadis, 1983). Un profesor mencionó:

“Los papás ya no preguntan, exigen. Te graban, te acusan, te amenazan. Uno ya no sabe si está enseñando o defendiendo su trabajo.”

Esta situación genera inseguridad emocional y profesional, así como miedo a expresar el malestar por temor a represalias. Aun así, en medio del desencanto y el cansancio, también surgieron expresiones de afecto, compromiso y estrategias colectivas de resistencia. Por ejemplo, varios docentes mencionaron que el apoyo entre compañeros es lo que les permite seguir adelante:

“Si no fuera por los colegas, ya me hubiera rendido. A veces un simple ‘¿cómo estás?’ te salva el día.”

Este tipo de vínculos muestran que, aunque el sistema no proporciona los espacios de contención necesarios, los docentes los construyen entre ellos como forma de cuidado colectivo. El grupo funcionó como un lugar simbólico de validación, de resonancia emocional y de recuperación de sentido.

La entrevista grupal permitió visualizar el malestar como un fenómeno compartido y también evidenció que, aunque existe un desencanto generalizado, también hay esfuerzos por resistir, reinventar y dignificar la práctica docente desde lo cotidiano.

Desde un enfoque durkheimiano, la pérdida de cohesión institucional y simbólica del rol docente debilita su función social como agente modelador. Hoy, la escuela es muchas veces vivida como un espacio de precariedad emocional y laboral. Aun así, en medio del malestar, emergen estrategias de resistencia afectiva: el grupo docente se cuida, se escucha y se acompaña. En términos foucaultianos, podríamos decir que allí donde hay poder, también hay formas de resistencia.

5.3 Resultados de las entrevistas individuales. La subjetividad en tensión: entre el compromiso y el agotamiento

Las entrevistas individuales se realizaron con docentes frente a grupos de los distintos grados de la escuela seleccionada. Las entrevistas individuales permitieron un acercamiento más íntimo y profundo a las formas en que los malestares estructurales se inscriben en la experiencia singular de cada docente. Aquí se visibilizan tensiones entre el deber y el poder hacer, entre la vocación y la realidad. La subjetividad se encuentra en disputa: los discursos institucionales exigen pasión, entrega y creatividad, pero ofrecen precariedad, control y soledad.

En primer lugar, todas las entrevistas revelaron que los malestares docentes se manifiestan de múltiples maneras: desde el cansancio corporal, hasta el cuestionamiento de su identidad profesional. Lo emocional, lo laboral y lo social se entrelazan de forma compleja. Por ejemplo, la profesora de 4°B compartió que en varias ocasiones ha experimentado ataques de ansiedad durante el horario escolar (Ver anexo 4.1):

“Llevo muchos años dando clases, pero nunca me había sentido tan cansada. Un día, en medio del salón, sentí que no podía respirar. Me salí llorando.”

Este testimonio muestra cómo el malestar puede irrumpir en el cuerpo, en el lenguaje y en la escena escolar, afectando la salud mental de forma directa. Al igual que otros participantes, esta docente expresó que el agotamiento no proviene sólo del trabajo en aula, sino de la acumulación de tareas administrativas, cursos obligatorios y exigencias institucionales sin acompañamiento.

La profesora de 3°A, por su parte, se refirió con tristeza a la falta de reconocimiento por parte de las autoridades. Dijo que, a pesar de realizar su trabajo con esmero, siente que nadie observa su esfuerzo. Mencionó (Ver anexo 4.2) :

“He tenido buenos resultados con mis alumnos, pero nadie se acerca a decirte ‘lo hiciste bien’. Solo vienen a pedir reportes y estadísticas.”

Esta vivencia refuerza lo planteado por Esteve (1994), quien señala que el docente actual se encuentra en una situación de invisibilidad simbólica, lo que debilita su autoestima y su sentido de eficacia profesional.

El profesor de 5°B centró su relato en la frustración ante la pérdida del sentido pedagógico de su labor. Señaló que cada vez tiene menos tiempo para planear actividades significativas porque gran parte de su jornada se destina a tareas ajenas a la enseñanza (Ver anexo 4.5).

“Antes disfrutaba planear, pensar cómo enseñar mejor. Hoy solo pienso en qué formato tengo que entregar. Me he vuelto burócrata.”

Este relato visibiliza una escisión entre el deseo de enseñar y las prácticas impuestas, lo que genera un tipo de malestar que ataca directamente la vocación.

El profesor de 6°A compartió la dificultad de atender las necesidades emocionales de sus alumnos, especialmente después de la pandemia. Comentó que muchos estudiantes llegan a clase con problemas familiares graves, y que él no cuenta con herramientas para contenerlos (Ver anexo 4.4) :

“Hay niños que me dicen cosas muy fuertes... yo no soy psicólogo, pero tengo que hacerme cargo. Si no lo hago, ¿quién lo va a hacer?”

Esto reafirma que el docente ha sido desplazado hacia funciones emocionales sin preparación previa, como ha advertido Laval (2023). La escuela se convierte así en un espacio de contención social no reconocido institucionalmente, lo que deja al maestro en una posición vulnerable.

A pesar de estos malestares, los cuatro docentes expresaron que aún encuentran sentido en su trabajo. Hablaron del vínculo con sus alumnos como una fuente de motivación, del cariño que reciben de ellos, y del compromiso que mantienen con su aprendizaje. Una frase compartida fue:

“Cuando un niño me dice ‘gracias maestra, aprendí’, todo vale la pena.”

Estos testimonios muestran que, aunque el contexto sea adverso, los docentes elaboran estrategias de sostén subjetivo: resignifican su práctica, se aferran a sus valores y resisten desde la experiencia vivida. Como sostiene Van Manen (2003), la experiencia educativa no sólo se vive, sino que se interpreta y se transforma en saberes que permiten seguir habitando el oficio.

Siguiendo a Ana María Fernández, “la subjetividad no es una esencia, sino una producción social”. En este caso, las entrevistas muestran cómo los docentes negocian, resisten y reconfiguran su identidad profesional a partir del vínculo con los alumnos, la creatividad en el aula y el acompañamiento entre colegas. A pesar del desencanto, se observa un deseo de sentido que sobrevive.

El malestar docente, en tanto fenómeno estructural y subjetivo, no puede leerse como un problema individual, sino como una expresión de un sistema que ha descuidado las condiciones de posibilidad del enseñar. Sin embargo, también se revela que los docentes no son meros receptores pasivos del malestar: elaboran estrategias de resistencia simbólica, afectiva y práctica. Este hallazgo no debe romantizarse, sino comprenderse como una forma de agencia crítica en contextos adversos.

Para nosotros, como estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, esta investigación representa una oportunidad para repensar la escucha como herramienta de intervención social, para posicionarnos críticamente ante los discursos normativos y para reconocer la complejidad de los vínculos subjetivos en la escuela. Esta experiencia nos interpela no solo como investigadores, sino como futuros profesionales comprometidos con una transformación ética y sensible de las realidades sociales.

5.4 Resultados del cuestionario ¿Yo Docente?

La última herramienta que fue el cuestionario nos permitió acercarnos de manera más íntima a lo que piensan, sienten y viven los maestros y maestras en relación con su rol docente. A través de preguntas abiertas, se propuso una reflexión personal sobre cómo se perciben en su labor diaria, cómo la viven dentro de la escuela, y también cómo esa

experiencia influye fuera del ámbito escolar, en sus relaciones personales, familiares y emocionales.

Las respuestas recopiladas muestran que el malestar docente no solo se queda en el aula, sino que tiene efectos visibles en la vida cotidiana. Sin embargo, a diferencia de otros espacios donde la institución genera presión o desconexión, la familia aparece como uno de los principales pilares de contención emocional. Las y los docentes mencionaron que el apoyo familiar les permite seguir adelante, les da fuerza para continuar y, en muchos casos, les ayuda a procesar las emociones que no pueden expresar en el entorno escolar. Este sostén afectivo no solo permite que sigan en la profesión, sino que también resignifica su rol fuera del aula, recordándoles que su valor no depende solo del reconocimiento institucional.

En sus respuestas también se observa que el malestar emocional tiene un origen estructural y no individual. Como se menciona en el marco teórico, la subjetividad docente no se forma aislada, sino en tensión constante con el entorno social e institucional (González Rey y Martínez, 2011; Freire, 1970). La carga emocional acumulada, el estrés y la sensación de frustración no se originan en la falta de vocación, sino en la contradicción entre lo que se espera del docente y las condiciones reales en que trabaja. Tal como propone Silvia Duschatzky (2017), el rol docente no se define solo por su función pedagógica, sino también por los modos en que es interpelado y exigido dentro de estructuras que no lo escuchan ni lo sostienen.

Otro punto clave fue la percepción de sobrecarga laboral y falta de comunicación institucional. Las y los docentes señalaron que constantemente se les imponen nuevas tareas sin aviso ni preparación, lo que provoca desorganización, ansiedad y desgaste. Las actividades administrativas ocupan cada vez más espacio, desplazando la planeación pedagógica y la relación con los estudiantes. Además, sienten que las decisiones escolares se toman sin tomar en cuenta su voz, generando una brecha entre las autoridades y el trabajo que realmente sucede en el aula. Esta experiencia da cuenta de un modelo de gestión vertical, que reproduce la lógica de “cumplimiento” por encima del diálogo o el reconocimiento. Como plantea Bourdieu (1984), las estructuras

escolares tienden a invisibilizar las prácticas vivas de los actores, privilegiando los mandatos institucionales sobre las experiencias concretas.

En cuanto a la forma en que viven su vocación, hubo respuestas que reflejan contradicción: muchas personas mencionaron que eligieron esta profesión con entusiasmo, pero que hoy se sienten desmotivadas. Sin embargo, también se reafirma que el vínculo con los estudiantes y el apoyo familiar son los dos grandes sostenes para continuar, incluso en medio del agotamiento. A través de sus palabras, se reconoce que enseñar aún puede ser un espacio de sentido, siempre que existan redes de apoyo que permitan resistir el desgaste.

Este cuestionario no sólo confirmó los malestares ya identificados en el resto del capítulo, sino que permitió observar cómo se entrelazan lo emocional, lo laboral y lo institucional en la experiencia docente. Nos mostró que, más allá de los discursos oficiales sobre educación, hay una realidad subjetiva que necesita ser escuchada y dignificada para imaginar formas más justas y humanas de ejercer la docencia.

CONCLUSIONES

La presente investigación no sólo permitió aproximarse al fenómeno del malestar docente desde una perspectiva crítica, emocional y estructural, sino que también nos ofreció, como estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, una experiencia profundamente formativa y transformadora. El proceso de escucha, análisis y reflexión nos confrontó con realidades que muchas veces permanecen invisibilizadas en el discurso educativo oficial, pero que constituyen la vida cotidiana de quienes sostienen la escuela desde su trabajo diario.

A lo largo de este proyecto se ha evidenciado que el malestar docente es estructural y multidimensional. No se trata de una dificultad aislada ni meramente emocional, sino de un fenómeno complejo que atraviesa lo laboral, lo institucional, lo simbólico y lo subjetivo. Reconocerlo de esta manera implica dejar de responsabilizar al individuo por sus síntomas y, en cambio, mirar el contexto que los produce y sostiene.

Uno de los aspectos más relevantes encontrados fue el cansancio y la frustración persistente que expresan los docentes. Este agotamiento no es solamente físico, sino psíquico y emocional. Se manifiesta como el resultado de exigencias excesivas, múltiples funciones asignadas sin acompañamiento y una fuerte ausencia de reconocimiento. La sobrecarga se profundiza cuando se espera que el maestro sea pedagogo, psicólogo, gestor, mediador y hasta salvador social, pero sin los recursos ni condiciones necesarias para desempeñar tales roles. Esta exigencia sostenida produce estrés, ansiedad, sentimientos de abandono simbólico y una paulatina desidentificación con el rol.

En este escenario, la subjetividad docente se encuentra en disputa. Los testimonios recogidos muestran cómo los maestros enfrentan tensiones profundas entre lo que se espera de ellos, el “deber ser”, y lo que pueden hacer realmente en un sistema que precariza su trabajo. La vocación, tan idealizada en el discurso educativo, se ve golpeada por las condiciones materiales y simbólicas que la contradicen.

Sin embargo, uno de los hallazgos más significativos fue constatar que, a pesar del malestar, existen formas de resistencia cotidiana. Muchos docentes desarrollan estrategias personales y colectivas para sostener su práctica con dignidad. Estas van desde re-diseñar sus propios materiales, adaptar metodologías, construir redes de apoyo entre colegas o apostar por el vínculo afectivo con sus estudiantes. Estas acciones, lejos de ser gestos aislados, son formas de agencia que permiten habitar una profesión que muchas veces duele, pero que también sigue siendo un espacio de sentido.

La escucha activa, que fue el eje metodológico de este proyecto, se reveló como una herramienta ética, política y transformadora. Escuchar a los docentes permitió nombrar sus malestares, reconocer su experiencia vivida y revalorizar su lugar en la comunidad escolar. Escuchar no fue solo un acto de recolección de datos, sino un acto de cuidado, respeto y restitución de su voz.

Como estudiantes de Psicología, esta experiencia nos confrontó con la necesidad de repensar nuestro rol en los procesos educativos. Comprendimos que el aula no es solo un lugar de transmisión de conocimientos, sino también un espacio emocional, político y relacional. La formación de subjetividades, el malestar emocional y la resistencia cotidiana forman parte del entramado complejo que define la vida escolar. Reconocer esto nos convoca a ejercer una psicología comprometida con la realidad, situada y capaz de acompañar procesos institucionales y subjetivos de transformación.

Compartir esta investigación es un acto de compromiso con la transformación educativa. Es importante socializar nuestro trabajo porque permite abrir conversaciones que, con frecuencia, permanecen silenciadas dentro de las escuelas. Difundir estas voces es visibilizar una problemática real y estructural, pero también dar lugar al reconocimiento, a la empatía y a la construcción de estrategias colectivas de cuidado. Este documento no pretende dar respuestas cerradas, sino generar conciencia, diálogo y sensibilidad social hacia una figura que sostiene el sistema educativo, pero que pocas veces es escuchada o acompañada. Así mismo, nuestra implicación sufrió transformaciones a lo largo del trabajo, ya que, al comienzo nos planteamos hablar de la subjetividad durante la práctica docente, pero, a través de recuperar experiencias,

plantearnos en el campo del malestar y aproximarnos al campo en donde los docentes muestran el coste personal de la educación. Este ejercicio de investigación nos plantea un horizonte amplio, desde la intervención con los docentes, la escucha que articuló la reflexión, hasta en análisis que realizamos, solo nos dieron cuenta de la multiplicidad de perspectivas, políticas y prácticas que atraviesan los docentes.

En síntesis, la transformación educativa comienza por reconocer a quienes la sostienen todos los días. Mejorar la educación no será posible sin escuchar, acompañar y valorar a los docentes. Este proyecto nos deja como lección que escuchar al magisterio es un acto político, ético y urgente, y que nuestro papel como futuros psicólogos puede y debe ser parte de ese acompañamiento

CONSIDERACIONES FINALES

Llegar a este punto del trabajo nos deja muchas sensaciones encontradas. Por un lado, logramos darle forma a una investigación que desde el principio sabíamos que tocaba algo sensible: lo que sienten, viven y piensan las y los docentes en su día a día. Pero por otro lado, también nos dimos cuenta de lo difícil que es hablar del malestar cuando muchas veces se vuelve parte del paisaje escolar, cuando se normaliza, cuando ya ni se nombra.

Desde el inicio, lo que nos movió fue algo muy simple: ver que hay profes que enseñan desde el cansancio, desde la frustración, desde el esfuerzo de sostener su práctica a pesar de todo lo que la escuela (y fuera de ella) les exige. No quisimos mirar eso desde los números, ni desde el escritorio, sino desde sus propias voces. Por eso elegimos un enfoque cualitativo, porque nos interesaba más el “cómo se vive” que el “cuánto”. Y en ese camino, fuimos encontrando un montón de cosas que tal vez ya se sabían, pero que necesitaban ser dichas con otras palabras.

Uno de los principales aprendizajes fue que el malestar docente no es solo estrés o cansancio físico. Es algo más profundo. Es una mezcla de muchas cosas: exigencias institucionales, falta de apoyo, cargas emocionales, poca escucha y sobre todo, un sentimiento de que el trabajo que hacen no siempre es reconocido ni valorado. Y eso duele. Porque ser maestro o maestra no es solo un empleo, también es un rol con mucho peso simbólico, con muchas expectativas encima.

También nos dimos cuenta de que el docente no es solo alguien que ejecuta una tarea, sino que es una persona con historia, con emociones, con miedos y estrategias para seguir adelante. La subjetividad, como la entendemos desde la psicología social, se va construyendo en relación con el entorno, con las relaciones que se tejen y con lo que cada quien va significando de lo que le pasa. Y eso lo vimos claramente en sus relatos. A pesar del malestar, muchos siguen encontrando sentido en su práctica. Lo sostienen, muchas veces, por los vínculos con los alumnos o por el apoyo entre colegas.

Otra cosa importante fue darnos cuenta de que la escuela, como institución, no siempre da espacio para hablar de lo que incomoda. Y cuando no hay espacios para nombrar lo que duele, eso se guarda, se acumula, y termina afectando el cuerpo, las emociones y hasta el deseo de enseñar. Por eso creemos que abrir espacios de escucha, aunque parezca algo pequeño, puede ser un primer paso para empezar a transformar la forma en que se vive la docencia.

Nuestro trabajo no pretende dar respuestas absolutas ni soluciones. Más bien, busca ser un aporte, una mirada distinta, una forma de decir “esto también está pasando, y vale la pena prestarle atención”. No queremos romantizar la resistencia, porque eso también sería injusto. No se trata de aguantar porque sí. Se trata de reconocer que hay malestares que son producto de estructuras más grandes, y que mientras no se transformen esas estructuras, el malestar seguirá repitiéndose.

Nos vamos de esta investigación con más preguntas que respuestas, pero también con la certeza de que lo que se siente, lo que se calla y lo que se comparte en los pasillos de una escuela tiene mucho valor. Escuchar al otro, dar lugar a la palabra, abrir espacios de cuidado y reflexión colectiva, no solo ayuda a entender mejor lo que pasa, sino que también puede ser una forma de acompañarnos entre quienes habitamos las instituciones educativas.

Bibliografía.

- Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (2019). *El malestar sobrante: un psicoanálisis de la vida cotidiana*. Séptimo Congreso Internacional de Psicología.
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1984). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Castoriadis, C. (1997). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Díaz Barriga, A. (2018). *Imaginario docente y transformación educativa*. Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, É. (2003). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Duschatzky, S. (2017). *La subjetividad en juego: cuerpo, tiempo y formación*. Paidós.
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Paidós.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente: la escuela se ha vuelto inhóspita*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, P., & Martínez, L. (2021). Sobrecarga administrativa y estrés laboral docente: Una revisión crítica. *Revista Latinoamericana de Educación*, 8(2), 23-40.
- González Rey, F., & Martínez, M. (2011). *Sujetos, subjetividad y educación: una mirada desde la psicología cultural*. Miño y Dávila Editores.
- González Rey, F., & Martínez, M. (2011). *Subjetividad y educación: un enfoque histórico-cultural desde la investigación cualitativa*. Editorial Académica Española.
- Iglesias De Ussel, J., García, J. y Sadio, F. (2020) Social unrest in southern European societies: Spain, Portugal, Italy and Greece. En F. Entrena-Durán, R. Soriano-Miras y R. Duque-Calvache (Eds.) *Social Problems in Southern Europe: A Comparative Assessment*. Spain: University of Granada.
- Masseroni, S. (2011). *Interpretando la experiencia: Estudios cualitativos sociales*. Editorial Novedades Educativas.

Sorondo, J. (Entrev.). (2023). Por un cambio de paradigma educativo: del neoliberalismo escolar a la educación democrática. En C. Laval, *Repensar la educación en tiempos de crisis* (pp. 185–200). Buenos Aires: CLACSO.

Van Manen, M. (2003). *La investigación educativa y la experiencia vivida: fenomenología de la práctica pedagógica*. Barcelona: Idea Books.

Villar, E. (2005). La entrevista grupal. En I. Vasilachis de Gialdino (Comp.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 195–219). Gedisa.

UNESCO. (2021). *Informe mundial sobre la educación: Docentes y enseñanza en tiempos de pandemia*.

Zimbardo, P. G., & Leippe, M. R. (1991). *The psychology of attitude change and social influence*. McGraw-Hill.