

MEJORANDO LA **PROTECCIÓN** Y EL **BIENESTAR** EN LAS **ESCUELAS**

Propuestas para la creación de entornos seguros y protectores



Dirección México Fundación SM: Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla
Autoría: Luis Antonio Mata Zúñiga

Coordinación de la investigación:
Ariana Pérez Coutado y Cecilia Espinosa Bonilla (Fundación SM)
Luis Antonio Mata Zúñiga (Centro INIDE, Ibero)
Cimenna Chao Rebolledo (Centro INIDE y Dirección General
de Planeación Estratégica e Innovación, Ibero)

Trabajo de campo y análisis cualitativo:
Cristian Perales Franco (Centro INIDE, Ibero)
María Azucena Feregrino Basurto
Diego Ángeles Colín
Luz María Stella Moreno Medrano

Diseño: Equipo diseño México Fundación SM
Maquetación: Laura Escobedo Murata
Corrección: Laura de la Torre Rodríguez
Fotografía: © iStock Photo 2026, © Adobe Stock

La marca México Fundación SM, A. C.®
es propiedad de Fundación Santa María.

MEJORANDO LA **PROTECCIÓN** Y EL **BIENESTAR** EN LAS **ESCUELAS**

Propuestas para la creación de entornos seguros y protectores



Índice

1 CARTA DE PRESENTACIÓN	6
2 RESUMEN EJECUTIVO	7
3 INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1	11
<i>Marco de referencia</i>	
CAPÍTULO 2	17
<i>Metodología</i>	
CAPÍTULO 3	25
<i>Principales hallazgos</i>	
CAPÍTULO 4	115
<i>Reflexiones finales</i>	
CAPÍTULO 5	127
<i>Anexo metodológico</i>	
<i>Bibliografía</i>	

1 Carta de presentación

En el corazón de cada aula, late un vínculo humano que lo sostiene todo: la relación entre el docente y su estudiante. En la Fundación SM, estamos convencidos de que la educación es, ante todo, un acto de cuidado y de esperanza. Sin embargo, para que esa promesa educativa se mantenga viva, es urgente detenernos y hacernos una pregunta fundamental: ¿quién cuida a quienes cuidan?

En la Fundación SM llevamos años escuchando y acompañando a docentes en distintos países de Iberoamérica. Esta cercanía nos ha permitido entender que el desafío reside en las realidades cotidianas que desgastan la vocación. Hemos preguntado directamente a los maestros qué los motiva, pero también qué razones los están llevando a dejar la profesión. A partir de la escucha constante decidimos actuar.

Para darle cauce a esta inquietud, contamos con el Observatorio de la Escuela en Iberoamérica (OES), un espacio dedicado a la investigación propia, en alianza con instituciones de gran prestigio. El Informe que hoy presentamos, llevado a cabo en colaboración estratégica con el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, es fruto de ese compromiso.

Este Informe nace de la necesidad de entender la realidad del bienestar del magisterio en México desde sus dimensiones física, psicológica, emocional y social. No es un ejercicio de recopilación de datos; es una herramienta ética para la incidencia. No podemos transformar lo que no conocemos, y no podemos pedirles a nuestros docentes que sostengan el sistema educativo si no somos capa-

ces de reconocer y atender el desgaste, el estrés y la carga administrativa que hoy vulneran su bienestar.

Los hallazgos de esta investigación son un llamado a la acción. Nos revelan que el bienestar docente no es un lujo ni una variable aislada, sino la condición indispensable para una educación de calidad y con sentido humanista. Al observar las tensiones entre la vocación y las condiciones laborales, confirmamos nuestra misión: construir puentes entre la evidencia académica y la toma de decisiones.

Para la Fundación SM, apostar por estos estudios es reafirmar nuestro compromiso con un nuevo pacto social por la educación. Un pacto donde el docente sea un profesional respetado, acompañado y, sobre todo, cuidado. Porque estamos convencidos de que sin docentes no hay futuro, pero también sabemos que, cuando cuidamos su bienestar, estamos sembrando la esperanza de una sociedad más justa, pacífica y humana.

Les invito a leer estos hallazgos no solo como un diagnóstico, sino como una hoja de ruta para que, juntos —autoridades, organizaciones y sociedad civil—, logremos que la escuela sea verdaderamente ese espacio de protección y crecimiento que nuestras niñas, niños y jóvenes merecen.

Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla
Directora de la Fundación SM México

2 Resumen ejecutivo

El presente estudio investiga nueve grupos focales y veintiocho entrevistas semiestructuradas a docentes de primaria y secundaria de escuelas públicas y privadas en Ciudad de México, Tabasco y Nuevo León. Su objetivo fue analizar su bienestar en cuatro dimensiones: física, psicológica, emocional y social. Los resultados confirman la urgencia de situar el bienestar del profesorado en el centro de las políticas educativas, pues muestran que la sobrecarga de trabajo, la inseguridad escolar y las condiciones laborales precarias los afectan tanto a ellos como al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se identificaron preocupaciones comunes en las tres entidades visitadas: quehacer laboral excesivo, trámites burocráticos, inestabilidad contractual, salarios bajos y escaso reconocimiento social. Estos problemas se manifestaron con matices según el tipo de sostenimiento (públicas y privadas) y tipo educativo (primarias y secundarias).

En cuanto al bienestar físico, reportaron fatiga acumulada por las largas jornadas de trabajo —incluyendo labores adicionales en casa— y por traslados prolongados, factores que generan un agotamiento constante. Este exceso se ha normalizado al punto de que muchos profesores asumen múltiples funciones (enseñanza, gestión administrativa e incluso tareas directivas) sin apoyo suficiente, y la falta de recursos materiales agrava aún más la situación.

La dimensión psicológica mostró altos niveles de estrés crónico entre los docentes. La sobrecarga administrativa y la presión laboral fueron las fuentes más mencionadas. Trámites excesivos y exigencias de evidencias consumen buena parte del

tiempo, dejando poco espacio para planificar clases o desconectarse del trabajo. Destaca la incertidumbre laboral como un aspecto de preocupación recurrente. Este contexto configura un escenario donde el agotamiento mental es frecuente; además, persiste un estigma sobre la salud mental, de modo que muchos sufren ansiedad y fatiga en silencio.

La dimensión emocional evidenció sentimientos ambivalentes. Los maestros expresaron amor por su profesión y satisfacción al ver los logros de sus estudiantes, pero convivieron al mismo tiempo con estrés, ansiedad y frustración cotidiana. La vocación aparece como un factor protector que da sentido de propósito, pero las condiciones adversas provocan un desgaste emocional progresivo. La falta de reconocimiento social fue otro tema recurrente. La desvalorización de los esfuerzos magisteriales genera desmotivación e insatisfacción cuando estos no se visibilizan ni se sienten recompensados. Además, se lamentó la escasez de apoyos para el desarrollo profesional (formación continua o recursos didácticos), lo que genera inseguridad sobre el desempeño y frustración personal. La dimensión de género también fue un aspecto de especial preocupación. Las maestras reportaron con más frecuencia sentirse emocionalmente agotadas, en parte porque suelen asumir roles de cuidado tanto dentro como fuera de la escuela, lo que contribuye a una jornada extendida compleja.

El bienestar social, asociado con la calidad de las relaciones interpersonales en el entorno escolar, mostró un panorama complejo. Algunos educadores relataron haber enfrentado agresiones

verbales de alumnos o actitudes desafiantes sin respuesta institucional eficaz, así como tensión derivada de la relación con los padres de familia. Este tipo de situaciones disminuyen la autoridad y alimentan la percepción de falta de respaldo por parte de las autoridades escolares. En contraste, destacaron experiencias positivas de solidaridad colegiada, donde prevalece la colaboración entre colegas, el acompañamiento empático de la dirección y la participación constructiva de las familias.

Los hallazgos consignados en este informe revelan desafíos estructurales apremiantes (sobrecarga laboral, precariedad contractual y falta de apoyos institucionales y sociales) en todas las dimensiones del bienestar docente, y se destaca además que estas cuatro dimensiones están íntimamente relacionadas. Finalmente, es importante subrayar que, a pesar de las condiciones adversas registradas, el profesorado mantiene un alto compromiso y vocación por su labor.

3 Introducción

El bienestar de las y los docentes de educación básica en México es un tema urgente de integrar a la política educativa nacional. La calidad del aprendizaje, la permanencia del profesorado y la buena convivencia en las escuelas dependen en gran medida de las condiciones físicas, emocionales y sociales en que el magisterio practica su trabajo todos los días. Hoy, la evidencia muestra un aumento de cansancio, sobrecarga administrativa y malestar laboral, lo que pone en riesgo el funcionamiento del sistema educativo mexicano. Atender este problema no es solo una cuestión de política de mejora educativa, sino también de justicia para el profesorado.

Recientemente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) ha advertido que, para lograr la universalización de la educación básica, se necesitan 44 millones de docentes más, sobre todo en los países en desarrollo. Al mismo tiempo, en muchas naciones con mayores recursos, se observa un creciente abandono de la profesión (UNESCO *et al.*, 2025). Todo lo anterior muestra que la sostenibilidad del magisterio depende de mejorar las condiciones en que se trabaja y de valorar el papel social de los maestros y maestras.

Diversas investigaciones señalan que el bienestar docente es un elemento clave para la calidad educativa. Cuando el profesorado se siente bien, los estudiantes aprenden mejor, muestran más motivación y construyen relaciones más positivas con sus compañeros y maestros (Braun *et al.*, 2020; Granziera *et al.*, 2023; Harding *et al.*, 2019).

En cambio, cuando enfrenta estrés o desánimo, es más probable que falte a clases o que piense en abandonar la profesión (Dreer, 2023).

En México, distintos estudios muestran señales de alerta. Según los resultados del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) de 2018, 24.4% de los educadores mexicanos declaró sentir mucho o bastante estrés en su trabajo, y uno de cada cinco expresó su intención de dejar la profesión en los siguientes cinco años (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019). Más recientemente, el *Educobarómetro* (Fundación SM, 2023) reportó que la mitad del profesorado de educación básica sufre agotamiento físico y mental, especialmente las mujeres, y que más de una cuarta parte de quienes trabajan en secundaria piensa dejar su labor. El exceso de trámites, la inseguridad en las escuelas y la falta de apoyo institucional han sido identificadas como algunas de las causas frecuentes de malestar entre el cuerpo docente del país (Cortez y Heredia, 2025).

A lo anterior se suman los efectos del periodo de pandemia, que incrementó los niveles de tensión y cansancio por el trabajo a distancia, la tarea administrativa y la incertidumbre laboral (Huerta y Cervantes, 2024; Mata y Ángeles, 2023; Monreal *et al.*, 2025; Osorio *et al.*, 2025). El llamado *burnout* (o desgaste laboral) ha sido ampliamente documentado como uno de los principales riesgos de trabajo en el profesorado mexicano (Aldrete *et al.*, 2003; Torres, 2020).

Este documento presenta los hallazgos de un estudio exploratorio sobre el bienestar de docentes mexicanos de educación primaria y secundaria,¹ de escuelas públicas y privadas, en tres entidades del país: Ciudad de México, Nuevo León y Tabasco. El objetivo fue analizar el tema desde una perspectiva integral del concepto en el que se consideraron el bienestar físico, psicológico, emocional y social. Se formaron nueve grupos focales con docentes y veintiocho entrevistas individuales a fin de caracterizar con mayor amplitud el contexto de las y los participantes, sus percepciones y experiencias alrededor de su bienestar, sus principales retos profesionales y factores de protección.

Los resultados confirman la necesidad de colocar el bienestar en el centro de las políticas educativas. La sobrecarga de trabajo, la inseguridad y las condiciones laborales precarias afectan la vida del magisterio y también la calidad de la educación que reciben las niñas, niños y adolescentes. Este informe busca aportar evidencia y recomendaciones que ayuden a fortalecer la profesión magisterial y a garantizar que el bienestar de quienes enseñan sea una prioridad nacional.

¹ Es importante destacar que el sistema educativo mexicano, marco de este estudio, divide la Educación Básica obligatoria en dos tramos principales: Educación Primaria (seis grados, generalmente cursados entre los seis y doce años) y Educación Secundaria (tres grados, generalmente entre los doce y quince años). Por lo tanto, las referencias a secundaria en este documento aluden estrictamente a este tramo de tres años, el cual difiere en estructura y duración de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) vigente en España, cuya duración es de cuatro cursos académicos, generalmente entre los doce y los dieciséis años de edad.

CAPÍTULO 1

Marco de referencia

	1 Marco conceptual	12
2	La importancia del bienestar docente en el contexto mexicano	13
3	El bienestar docente en la política educativa actual de México	15



1 Marco conceptual

Si bien el bienestar de las y los docentes ha recibido amplia atención entre académicos, tomadores de decisiones y comunidades de educadores de todo el mundo en los últimos años —particularmente después de la pandemia por covid 19—, es posible identificar que no se ha formulado un consenso general sobre el significado de la noción *bienestar* (Hascher y Waber, 2021). Algunos autores han argumentado que, en las investigaciones, este concepto suele emplearse de forma muy general y con atributos como sentirse bien, contar con calidad de vida o poseer una vida balanceada (Acton y Glasgow, 2015).

A grandes rasgos, el concepto *bienestar* pertenece al amplio abanico semántico de la salud humana. En algunos casos, se utiliza de forma recíproca en las definiciones sobre salud y bienestar. Por ejemplo, la definición clásica y aún vigente de salud para la Organización Mundial de la Salud (OMS) es “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 1948). En varias investigaciones consultadas para este trabajo, el bienestar docente suele referirse a la salud psicoemocional o a la satisfacción de vida, y se le contrasta con el estrés laboral y la desmotivación por el trabajo (Muñoz *et al.*, 2018). Otros autores han buscado ser más específicos; por ejemplo, Torres determina el bienestar subjetivo como “el juicio que elabora un sujeto acerca de su condición en términos valorativos a nivel personal y en el ámbito social” (Torres, 2020, p. 344).

En este trabajo, el bienestar docente se sustenta en un enfoque más experiencial del concepto, así como en una perspectiva integral de la vida

humana. Respecto del enfoque experiencial, algunos autores como Ryff (2014) han señalado la necesidad de enmarcar el concepto *bienestar* desde las experiencias cotidianas que producen estados psicológicos como la felicidad o la satisfacción individual, por ejemplo, contar con amistades, alcanzar un objetivo profesional o participar en una actividad placentera. Con relación a la perspectiva integral, el bienestar debe considerar los diferentes ámbitos de experiencias que puedan proveer estos estados mentales, desde los más individuales —como los planes personales, la relación con el cuerpo propio, las emociones, la autoimagen y valía de uno mismo— hasta los más amplios —como las redes de contactos profesionales, las relaciones de familia o de pareja, el vínculo con el medioambiente o la sociedad (Bisquerra, 2013)—. De esta forma, se puede entender el bienestar como la suma de experiencias de diversa índole y escala que fomentan la sensación de felicidad y satisfacción (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2024).

Para la operacionalización de la perspectiva integral del bienestar, en este estudio se recuperaron cuatro dimensiones del bienestar docente: el bienestar físico, que refiere al estado de salud y las condiciones físicas de trabajo de maestras y maestros; el bienestar psicológico, asociado al estado mental y manejo del estrés en aula o en el centro educativo; el bienestar psicológico, que se expresa en la satisfacción laboral y la regulación de emociones en relación con la profesión docente; y, finalmente, el bienestar social, que alude a la calidad de las relaciones interpersonales en la escuela y hacia la comunidad educativa.

2 La importancia del bienestar docente en el contexto mexicano

El contexto actual de México hace del bienestar docente un tema a priorizar en la agenda educativa nacional. Dos temas pueden revelar este punto con más claridad. Por un lado, una de las grandes deudas históricas del sistema educativo mexicano ha sido elevar el nivel de aprendizaje de los estudiantes en la escolaridad obligatoria (Márquez, 2017; Martínez, 2018). Además, existe evidencia de retrocesos en algunas habilidades básicas entre niñas y niños tras el cierre prolongado de las escuelas durante la pandemia por covid-19 (Hevia y Vergara, 2022; OCDE, 2024). En este escenario, la promoción del bienestar docente podría ofrecer una ruta de trabajo sólida para fortalecer los aprendizajes en el país.

Como ya se mencionó, a nivel internacional se ha encontrado una asociación positiva entre el bienestar del profesorado y los aprendizajes de los estudiantes (Turner y Thielking, 2019). Por ejemplo, de acuerdo con un estudio llevado a cabo con trescientos docentes de educación infantil y primaria en Granada, España, aquellos con un alto nivel de autosuficiencia suelen sentirse más competentes para enseñar (Perandones *et al.*, 2013). Este estudio sugiere que las emociones positivas en los maestros traen beneficios como una mejor relación con los estudiantes, reducción del estrés y una comunicación más eficaz, elementos que en conjunto estimulan la creatividad, atención y memoria en el alumnado. El metaanálisis de Wartenberg *et al.* (2023) ofrece evidencia robusta sobre el efecto positivo que tiene la satisfacción laboral de los docentes sobre su desempeño en el aula, mediado por una mejora en la calidad de

las interacciones con los estudiantes, así como una reducción clara en ausentismo y desafiliación laboral. Ahora, si bien en México hay evidencia de que el *burnout* en el profesorado no tiene una relación significativa con los aprendizajes de los estudiantes (Rionda Arjona y Mares Cárdenas, 2011), es probable que otras facetas del bienestar docente tengan una mayor influencia o que se encuentre mediada por eventos como el ausentismo crónico.

Cuando los educadores cuentan con equilibrio emocional, salud mental y satisfacción laboral, pueden generar interacciones más empáticas y efectivas, lo que potencia tanto el aprendizaje académico como el desarrollo socioemocional del alumnado (Villa, 2025). A nivel internacional y nacional, los marcos de política educativa como la Nueva Escuela Mexicana y los programas federales como Construye-T reconocen en el papel la necesidad de que el profesorado promueva habilidades socioemocionales en sus estudiantes; sin embargo, no contemplan de manera suficiente la formación ni el acompañamiento para que los propios docentes fortalezcan su bienestar. Investigaciones más focalizadas, como las efectuadas en colegios particulares del sur de la Ciudad de México, revelan que, a pesar de la falta de apoyo institucional, muchos maestros desarrollan estrategias personales para regular sus emociones y mantener vínculos positivos con sus estudiantes, lo que confirma que el bienestar docente es un recurso clave, pero aún desatendido, para garantizar una educación de calidad (Villa, 2025).

El segundo tema a resaltar es la violencia escolar. Si bien en México no existe una medición precisa de su incidencia en las aulas del país, se cuenta con estimaciones de algunas de sus facetas, como el acoso entre estudiantes. Según un estudio practicado por la ahora desaparecida Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, en el contexto mexicano existe una prevalencia de 28.3% de acoso escolar frecuente entre estudiantes de secundaria (Mejoredu, 2024). Además, un metaanálisis reciente estima que al menos uno de cada cinco estudiantes ha sido víctima de acoso escolar o ciberacoso (Vega, 2019). Frente a este panorama, resulta imprescindible impulsar intervenciones y acciones orientadas a promover ambientes escolares sanos y relaciones positivas en la comunidad educativa.

Diversas investigaciones han señalado que el bienestar docente influye directamente en la relación que los maestros establecen con sus estudiantes y en la construcción de climas escolares armónicos. También determinan que, cuando el profesorado percibe altos niveles de violencia entre estudiantes, su satisfacción laboral disminuye, al igual que su capacidad de generar ambientes de convivencia positiva (Morales *et al.*, 2014). Esto muestra que el vínculo entre bienestar docente y violencia escolar es estrecho y que atenderlo resulta fundamental para garantizar comunidades educativas más seguras y saludables.

Otros estudios han demostrado que la regulación emocional de quienes enseñan constituye un pilar esencial para el adecuado desarrollo de la práctica educativa. No se trata únicamente de favorecer un ambiente de aprendizaje positivo, sino también de garantizar la motivación profesional y el equilibrio personal. La capacidad del docente para manejar sus emociones influye directamente en el clima del

aula, en la disposición del alumnado para aprender y en la construcción de espacios educativos donde predomine la empatía, el respeto y el reconocimiento mutuo. Así, un profesorado emocionalmente estable no solo logra un desempeño pedagógico más efectivo, sino que también contribuye al desarrollo socioemocional de sus estudiantes (Rimari, 2025). La evidencia empírica respalda esta relación. Calderón *et al.* (2014) sostienen que un profesor con estabilidad emocional está en mejores condiciones de guiar a sus alumnos en el reconocimiento y manejo de sus propias emociones, potenciando sus habilidades de autorregulación. De manera similar, Buitron y Navarrete (2003) destacan que la labor magisterial trasciende la transmisión académica, pues se convierte en un referente en los aspectos sociales y emocionales de la vida escolar. Estos puntos resaltan en su conjunto que la autorregulación emocional docente es indispensable para prevenir el agotamiento y preservar un clima positivo en el aula.

En síntesis, el bienestar docente se configura como un elemento determinante en la calidad de la enseñanza y en el bienestar de los estudiantes. No obstante, si bien existe consenso sobre los beneficios de la regulación emocional, la literatura señala que su fortalecimiento requiere programas formativos continuos y estrategias institucionales de acompañamiento (Rimari, 2025). De este modo, se reconoce que la educación de calidad no puede desvincularse de la estabilidad emocional, la salud física y la felicidad de quienes enseñan, ya que no solo transmiten conocimientos, sino que también modelan formas de ser, sentir y convivir en la escuela.

3 *El bienestar docente en la política educativa actual de México*

En los últimos seis años, en México se ha registrado un importante cambio en la dirección de la política educativa nacional cuyo eje vector ha sido el desarrollo de un discurso educativo antineoliberal. Este proyecto se ha sustentado en dos reivindicaciones cardinales: el derecho universal a la educación de cara a su mercantilización en años previos y el papel de la educación como mecanismo de transformación social en un contexto de profunda desigualdad socioeconómica. Durante este mismo periodo, se implementaron diferentes acciones alineadas a estas dos ideas, como la cancelación de la reforma educativa de 2013 que promovía la evaluación de la labor magisterial, el decreto de la obligatoriedad del Estado a garantizar el acceso a la educación superior, el lanzamiento del modelo educativo denominado Nueva Escuela Mexicana, de orientación humanista, y la ampliación de la oferta de apoyos económicos a estudiantes de todos los niveles educativos.

Los docentes han figurado como actores centrales dentro de este nuevo discurso educativo. De acuerdo con los planes sectoriales de educación de los gobiernos morenistas, o de la llamada “Cuarta Transformación”, representan agentes de cambio y transformación social gracias a su capacidad para transmitir valores entre el estudiantado. Si bien la noción de bienestar docente no se encuentra directamente mencionada en estos textos, se plantea el desarrollo de diferentes acciones que tocan aspectos clave de su bienestar. Por ejemplo, en el plan sectorial de 2019-2024, se

menciona como objetivo prioritario la revalorización de las maestras y maestros con pleno respeto a sus derechos y se formulan acciones puntuales para ello, como la mejora de las condiciones laborales, la incorporación en los planes educativos de prácticas relacionadas con una vida saludable y la formación de habilidades socioemocionales entre los nuevos educadores. El plan sectorial del gobierno de la presidenta Claudia Sheinbaum está orientado principalmente a seguir mejorando las condiciones laborales de maestras y maestros de todo el país en todos los niveles educativos, así como a reforzar los mecanismos de promoción y actualización profesional docente.

A finales de 2024, la Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno de México lanzó una página web denominada Bienestar docente,² en la que se exponen diferentes resultados logrados en materia de promoción del bienestar de maestras y maestros. Entre otras cosas, se menciona la basificación de un millón de docentes, un aumento salarial de 47.5% durante 2018 y 2024 y la creación de un fondo de pensiones para el magisterio.

Hasta hace poco, el gobierno actual parece haber reconocido el carácter multidimensional de la noción *bienestar docente*, poniendo en marcha un proyecto sin precedente encaminado a su promoción. En este sentido, el 7 de octubre de 2025, la SEP y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) anunciaron la constitución de un seminario virtual

² Esta información se encuentra disponible en <https://bienestardocente.sep.gob.mx/>, consultada el 27 de octubre de 2025.

denominado “Bienestar integral y salud mental de las y los docentes”. El seminario está compuesto por seis sesiones en formato virtual en las que se examinarán temas como el autocuidado, el bienestar emocional y físico de docentes y la prevención de la violencia escolar.³

³ La lista de videos se puede consultar en SEP, 2025.

CAPÍTULO 2

Metodología

1 Grupos focales	19
2 Entrevistas semiestructuradas	22
3 Análisis de datos cualitativos	23



El levantamiento del trabajo de campo se llevó a cabo entre diciembre de 2024 y julio de 2025 en tres entidades federativas de México: Ciudad de México, Nuevo León y Tabasco. Este estudio forma parte de un proyecto más amplio coordinado por Fundación SM y desarrollado en México por la Universidad Iberoamericana, enfocado en comprender el bienestar docente en entornos escolares. Se

adoptó un enfoque cualitativo, recopilando datos mediante grupos focales y entrevistas semiestructuradas practicadas a docentes de educación primaria y secundaria de escuelas públicas y privadas. A continuación, se detalla la composición de la muestra y los procedimientos de recolección y análisis de los datos.

1 Grupos focales

Cantidad y distribución. Se formaron nueve grupos focales. La planeación original contemplaba seis (dos por entidad: Ciudad de México, Nuevo León y Tabasco), uno con docentes de escuelas públicas (primaria y secundaria) y otro con escuelas privadas (mismos niveles). La implementación de los grupos varió por entidad. En Tabasco, gracias a la intervención de la Secretaría de Educación Pública del estado y a la disposición de docentes y autoridades de instituciones públicas y privadas, se ejecutó conforme al plan (dos grupos). En Nuevo León, aunque se contó con el apoyo de la Secretaría de Educación estatal, la asistencia escalonada de los docentes impidió replicar la división original; se optó entonces por tres grupos: uno mixto que combinó docentes de primaria y secundaria de instituciones públicas y privadas, otro con docentes de primaria pública y un tercero con docentes de secundaria privada. En la Ciudad de México se constituyeron cuatro grupos independientes: pública-primaria, pública-secundaria, privada-primaria y privada-secundaria. Esta estrategia permitió afinar el análisis del bienestar escolar por tipo de sostenimiento y nivel educativo, así como generar importantes aportes para el análisis global. Véase el calendario y la composición puntual de los grupos en la Tabla 1 (anexo metodológico).

Composición de los grupos y selección de participantes. Cada grupo estuvo integrado por docentes de educación primaria y/o secundaria. Para asegurar la homogeneidad en términos de roles, ningún participante ocupó cargos directivos ni tenía responsabilidades sindicales. Se procuró la diversidad por sexo (hombres y mujeres) y por trayectoria profesional, incluyendo tres rangos de antigüedad: docentes con menos de tres años de

experiencia, entre tres y siete años, y con más de siete años de ejercicio magisterial. Esta heterogeneidad permitió explorar perspectivas de bienestar desde distintas perspectivas y etapas de la carrera docente.

Reclutamiento, sede y resguardo ético de la información. El reclutamiento se llevó a cabo mediante convocatorias institucionales y contactos focales en cada entidad federativa. Antes de iniciar, se explicó el objetivo del estudio y se garantizó la confidencialidad y el uso estrictamente académico de la información. Los grupos se efectuaron en sedes escolares o espacios institucionales con privacidad, registrándose notas de campo por parte del equipo y materiales de trabajo generados por los propios docentes (ejercicios gráficos elaborados en equipo).

Dinámica y actividades efectuadas en los grupos focales. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 120 minutos, con moderación a cargo del equipo de investigación. La discusión se organizó con base en dos instrumentos (véanse instrumentos 1 y 2 en el anexo metodológico).

Instrumento 1. “Termómetro del bienestar docente” (véase Instrumento 1 en el anexo metodológico). Fue la actividad de arranque para situar, por grupo, el nivel de bienestar físico, psicológico, emocional y social percibido en la escuela. Los integrantes del equipo investigador, que aquí actuaron como facilitadores, presentaron un soporte visual con cuatro barras (una por dimensión) y explicaron la consigna: para cada barra, el grupo debía acordar colectivamente el nivel que mejor representaba su realidad escolar. Cuando en la misma

sesión participaron docentes de distintos planteles, se levantó una representación por plantel (un “termómetro” por cada uno) a fin de no mezclar contextos. Tras fijar el nivel en cada dimensión, los y las participantes registraron las razones principales que sustentaban su evaluación en *post-its* colocados debajo de la barra correspondiente (por ejemplo, condiciones materiales, carga de trabajo, clima colegiado, apoyos institucionales). Con ello, se obtuvo para cada grupo/plantel un perfil visual consensuado de bienestar y un conjunto de justificaciones que sirven de base para el análisis comparativo entre dimensiones, tipos de sostenimiento y entidades.

Instrumento 2. “Factores protectores e inhibidores desde la perspectiva de los cuidados” (véase Instrumento 2 en el anexo metodológico). Tras el “termómetro” del Instrumento 1, las y los participantes reunidos en subgrupos eligieron a una persona representante para presentar, en plenario, el perfil de bienestar obtenido en la actividad anterior (cuatro dimensiones: física, psicológica, emocional y social). A partir de esa puesta en común, los investigadores condujeron una discusión guiada con cuatro bloques de preguntas.

Factores protectores. ¿Qué elementos están promoviendo el bienestar docente? Se pidió formular ejemplos de apoyos institucionales (por ejemplo, acompañamiento directivo o recursos materiales), estrategias personales de afrontamiento y capacidades socioemocionales que el profesorado moviliza cotidianamente.

Factores inhibidores. ¿Qué elementos afectan o limitan el bienestar docente y por qué? Se solicitaron causas y mecanismos (condiciones laborales, carga administrativa, clima colegiado, violencia escolar) asociados a cada dimensión.

Afrontamiento de desafíos. ¿Cómo está enfrentando la escuela estos desafíos? Se pidieron ejemplos concretos (protocolos, prácticas colegiadas, redes de apoyo, ajustes pedagógicos) y su alcance.

Propuestas de mejora. ¿Qué acciones prácticas podrían mejorar el bienestar docente a nivel institucional y/o colegiado? Se promovió que las propuestas fueran viables y responsables para su realización en el corto plazo.

En todos los bloques se solicitó referir explícitamente las cuatro dimensiones del bienestar (físico, psicológico, emocional y social). Las respuestas se consignaron en matrices de trabajo (protector/inhibidor/afrontamiento/propuesta por dimensión), y se colocaron *post-its* con ejemplos y justificaciones bajo cada celda. Cuando hubo varios representantes de planteles en la misma sesión, se completó una matriz por plantel para evitar mezclar contextos. Al cierre, cada subgrupo compartió sus hallazgos; el equipo facilitador sistematizó convergencias y divergencias y recuperó los insumos (matrices, *post-its* y notas de relatoría) para el análisis comparativo entre tipos de sostenimiento, niveles educativos y entidades.

Registro, sistematización y análisis. Como resultado del trabajo con los grupos focales, se produjo un corpus cualitativo compuesto por: (i) transcripciones de los grupos focales apoyadas en notas de relatoría, (ii) materiales generados en los ejercicios, y (iii) fichas técnicas por grupo. El análisis combinó codificación temática (deductiva, a partir de las cuatro dimensiones del bienestar, ejes del Instrumento 1 y de los apartados del Instrumento 2) con codificación inductiva para categorías emergentes (por ejemplo, prácticas de cuidado o tensiones organizacionales). Se aplicó doble lectura independiente en una submuestra

para asegurar consistencia en la aplicación del código; los desacuerdos se resolvieron por consenso del equipo.

1.1 *Tabasco*

Para el levantamiento en Villahermosa, efectuado el 3 de diciembre de 2024, participaron quince docentes en dos grupos focales (ocho en el primero y siete en el segundo). Por nivel y tipo de sostenimiento, se registraron ocho docentes de primaria (cinco de escuela pública y tres de privada) y siete docentes de secundaria (cinco de escuela pública y dos de privada). En cuanto al sexo, nueve fueron mujeres y seis hombres. Respecto a la antigüedad, un docente tenía menos de tres años de experiencia (dos meses), uno se ubicó en el rango entre tres y siete años (siete años) y trece contaban con más de siete años de servicio.

1.2 *Nuevo León*

En el levantamiento en Monterrey, llevado a cabo el 17 de enero de 2025, participaron dieciocho docentes en tres grupos focales (cinco en el tercer grupo, cinco en el cuarto grupo y ocho en el quinto grupo). Por nivel y tipo de sostenimiento, se registraron nueve docentes de primaria (cinco de escuela pública y cuatro de privada) y nueve docentes de secundaria (cinco de escuela pública y cuatro de privada). En cuanto al sexo, doce fueron mujeres y seis hombres. Respecto a la antigüedad, cuatro docentes tenían menos de tres años de experiencia, cinco se ubicaron entre tres y siete años de antigüedad y nueve contaban con más de siete años de servicio.

1.3 *Ciudad de México*

En la capital del país, participaron veinte docentes en cuatro grupos focales. Por nivel y tipo de sostenimiento, se registraron nueve docentes de primaria (cuatro de escuela pública y cinco de privada)

y once docentes de secundaria (seis de escuela pública y cinco de privada). En cuanto al sexo, catorce fueron mujeres y seis hombres. Respecto a la antigüedad, dos docentes tenían menos de tres años de experiencia, cuatro se ubicaron entre los tres y siete años y catorce contaban con más de siete años de servicio. Las fechas de los levantamientos en Ciudad de México, todos practicados en 2025, fueron el 5 de marzo en una primaria pública, el 30 de mayo en una secundaria pública, el 13 de mayo en una primaria privada y el último grupo focal con el que se concluyó el trabajo de campo fue el 11 de julio.

2 Entrevistas semiestructuradas

Cantidad y distribución. Se completaron un total de 28 entrevistas semiestructuradas individuales, distribuidas de la siguiente forma: once en Ciudad de México, nueve en Nuevo León y ocho en Tabasco. Las personas entrevistadas fueron docentes de primaria y secundaria, mujeres y hombres, de escuelas públicas y privadas. Al igual que en los grupos focales, se buscó maximizar la diversidad de trayectorias, incorporando voces noveles y experimentadas para captar una variedad de perspectivas sobre el bienestar docente en sus cuatro dimensiones (físico, psicológico, emocional y social). La composición puntual se presenta en la Tabla 2 (anexo metodológico).

Modalidad de las entrevistas. La mayoría de las entrevistas (24) se llevaron a cabo de forma remota mediante videoconferencia (Zoom), lo que facilitó la participación de docentes de distintos puntos geográficos; el resto se completó presencialmente en espacios proporcionados por las escuelas cuando las condiciones lo permitieron. Cada una tuvo una duración promedio de noventa minutos, tiempo suficiente para profundizar en trayectorias, experiencias, factores de estrés, motivaciones y propuestas de mejora.

Selección de la muestra y acceso a participantes. Se utilizó muestreo teórico e intencional, guiado por criterios predefinidos: género, nivel educativo (primaria/secundaria), tipo de sostenimiento (público/privado) y también se procuró diversidad en la antigüedad docente de los participantes. El acceso combinó gestiones con autoridades educativas y directivos escolares (públicos y privados) con muestreo de bola de nieve a par-

tir de participantes clave, lo que favoreció la confianza y la diversidad de contextos.

Protocolo ético y resguardo. Previo a cada entrevista se presentó la información del proyecto, se obtuvo consentimiento de los participantes para continuar con ella y con la grabación para fines de transcripción y análisis. Además se garantizó la confidencialidad y el anonimato. Los registros de audio, notas y transcripciones se almacenaron en repositorios seguros, de uso exclusivamente académico.

Guía y flujo de la entrevista. La conducción desarrollada por integrantes del equipo de investigación siguió una guía semiestructurada con bloques temáticos y preguntas abiertas, asegurando que todas las respuestas refirieran explícitamente a las cuatro dimensiones del bienestar (físico, psicológico, emocional y social). El instrumento explora de forma integrada retos cotidianos de la profesión; definición operativa del bienestar y su impacto en la práctica docente; experiencias de estrés y manejo de la carga laboral; aspectos positivos y motivaciones para permanecer en la docencia; apoyos institucionales y la noción de “escuela que cuida” como aquellas acciones institucionales que contribuyen al bienestar docente; clima y colaboración entre colegas; relación con familias; clima de aula y estrategias para resguardar el clima emocional; formación y capacidades emocionales del profesorado y del estudiantado; manejo de situaciones críticas (convivencia escolar y contingencias externas), así como condiciones laborales y propuestas de mejora (acciones institucionales y colegiadas). La Guía de entrevista semiestructurada completa puede consultarse en el Instrumento 3 (véase anexo metodológico).

3 *Análisis de datos cualitativos*

El material recopilado (transcripciones de las entrevistas y de los grupos focales, notas de campo y materiales visuales elaborados por los participantes) fue trabajado mediante un análisis temático siguiendo el enfoque propuesto por Braun y Clarke (2006) para estudios cualitativos. Este método permitió identificar patrones recurrentes y temas centrales en los discursos de los docentes.

Para la codificación de los datos se utilizó un enfoque híbrido que combinó procedimientos deductivos e inductivos. En primer lugar, se partió de categorías predefinidas del proyecto, cuya operacionalización generó los instrumentos de recolección (véase anexo metodológico) y en la literatura sobre bienestar docente, aplicando una codificación inicial de tipo *etic* (cerrada) enfocada en esos temas esperados. De manera paralela, durante la revisión detallada de las transcripciones se permitió emerger información no contemplada en las categorías iniciales: se identificaron nuevos temas y subcategorías a partir de las propias voces de los docentes, siguiendo un enfoque *emic* (codificación abierta o inductiva) que busca patrones directamente desde los datos. Este proceso dual (deductivo-inductivo) aseguró tanto cubrir los aspectos de interés definidos por el marco teórico del estudio como incorporar hallazgos inesperados reflejados en las experiencias del profesorado.

Los códigos resultantes de ambas aproximaciones fueron posteriormente depurados y organizados en temas de nivel superior, asegurando la coherencia con los objetivos del estudio y la fidelidad a las narrativas de los participantes. Finalmente, los hallazgos cualitativos se integraron y se relacionaron con las preguntas de investigación, proporcio-

nando una visión amplia y matizada del bienestar docente en los contextos explorados.

Para resguardar la secrecía de los datos personales y la confidencialidad de las personas participantes, en este estudio se asignaron seudónimos a todas y todos los profesores que intervinieron tanto en los grupos focales como en las entrevistas semiestructuradas; asimismo, no se identifican las instituciones educativas en las que laboran quienes formaron parte del trabajo de campo realizado en las tres entidades visitadas. En las citas textuales reproducidas en el informe, las narraciones se presentan entre comillas y, al final, se agrega un paréntesis con un criterio de citación estandarizado que incluye, en el orden indicado, el seudónimo, la entidad de pertenencia, el tipo educativo con su sostenimiento, la antigüedad docente (en años) y el tipo de técnica mediante las siglas correspondientes; por ejemplo: "...” **(Daniela, CDMX, primaria pública, 8 años, GF)**. En este sentido, se utilizan las siglas GF para Grupo Focal y ES para Entrevista Semiestructurada, con el fin de asegurar trazabilidad metodológica sin comprometer la identidad de las y los participantes ni la de sus centros de trabajo.

CAPÍTULO 3

Principales hallazgos

1 Principales hallazgos sobre bienestar entre docentes mexicanos de tres entidades de la República	26
2 Principales hallazgos sobre bienestar docente por entidad visitada (Tabasco, Nuevo León y Ciudad de México)	31
3 Bienestar docente por tipo de sostenimiento (escuelas públicas y escuelas privadas)	78
4 Bienestar docente por tipo educativo (primarias y secundarias)	94
5 Bienestar docente. Diferencias por género y trayectoria	106



1 Principales hallazgos sobre bienestar entre docentes mexicanos de tres entidades de la República

Para examinar el bienestar docente se recuperaron cuatro dimensiones —física, psicológica, emocional y social—, a partir del marco conceptual del presente estudio. Cada una se refiere a un aspecto clave: el estado de salud y las condiciones físicas de trabajo; el estado mental y manejo del estrés; la satisfacción laboral y regulación de emociones, y la calidad de las relaciones interpersonales en la escuela. Esta sección presenta una caracterización general de las principales tensiones y problemáticas de bienestar que enfrenta el profesorado de educación básica en México, encontradas durante el levantamiento en campo, y está organizada en torno a dichas cuatro dimensiones.

En principio, los hallazgos sugieren que, si bien existen algunas preocupaciones compartidas por parte de maestras y maestros en las tres entidades visitadas (alta carga de trabajo, inestabilidad laboral para buena parte de los educadores, sensación de que el reconocimiento social de su profesión ha disminuido y baja remuneración), estas se manifiestan con matices particulares según el contexto. Por ejemplo, en las escuelas públicas predominan problemas vinculados con el quehacer administrativo excesivo y bajos salarios, mientras que en las privadas sobresalen la inestabilidad contractual del profesorado y la presión ejercida por padres de

familia. Regionalmente, la precariedad de infraestructura en entornos rurales, como se registró en Tabasco, afecta el bienestar físico, en contraste con entornos más urbanos como Nuevo León, donde la relación con padres demandantes genera mayor tensión psicológica y emocional.

De igual forma, en secundaria se reporta con más énfasis una pérdida de reconocimiento profesional, mientras que, en primaria, preocupa la falta de oportunidades de formación continua y recursos pedagógicos. Finalmente, las diferencias de género y antigüedad también matizan estas experiencias: las maestras suelen experimentar un mayor desgaste emocional y afrontar la “doble jornada” trabajo-escuela y cuidados familiares, en tanto que sus colegas varones mencionan con frecuencia la pérdida de sentido profesional. Asimismo, los más jóvenes enfatizan la incertidumbre laboral y la necesidad de reconocimiento, mientras que los de mayor experiencia expresan a la vez orgullo por la vocación y cierta angustia y resignación ante las condiciones adversas de la profesión. A continuación, se describen las problemáticas centrales en cada dimensión del bienestar docente, con una mirada situada que servirá de base para profundizar en los hallazgos empíricos presentados más adelante en este apartado.

1.1 Bienestar físico

El bienestar físico reportado por parte de los docentes en las tres entidades federativas se ve afectado por las condiciones materiales y las exi-

gencias diarias de la labor educativa. Los testimonios recogidos indican que el desgaste corporal es constante y multifactorial: jornadas laborales

extendidas que completan en casa, o bien, la necesidad de mantenerse conectados, traslados largos (a menudo en más de un transporte público) y trabajo adicional en el hogar son parte de la rutina, lo cual genera fatiga acumulada, como se mencionan en otras investigaciones (Kingsford *et al.*, 2023; Skaalvik y Skaalvik, 2018). Esta sobrecarga física se ha normalizado al punto de que muchos profesores asumen múltiples funciones (enseñanza, gestión administrativa e incluso tareas directivas) sin apoyo suficiente, especialmente en contextos de escasez de personal. Las diferencias contextuales agravan o atenúan estas condiciones (Kingsford *et al.*, 2023). En zonas rurales, o en zonas urbanas con infraestructura deficiente, el profesorado enfrenta condiciones materiales adversas: aulas sin ventilación, mobiliario inadecuado y grupos numerosos de hasta cuarenta estudiantes sin las mejores con-

diciones para su desarrollo académico; con calor y ruido elevados, lo cual torna el ambiente físicamente agotador.

En áreas urbanas como la Ciudad de México, el énfasis recae más en la prolongación de la jornada (tanto por turnos extendidos como por tiempos de transporte) y en tareas administrativas que restan tiempo al descanso. Estos factores estructurales repercuten en la salud, manifestándose cansancio crónico, malestares físicos recurrentes y menor energía para afrontar la enseñanza. Cabe destacar que, aunque la mayoría de los docentes soporta estas condiciones por compromiso con su labor, la acumulación de estrés físico puede limitar su bienestar y desempeño, constituyendo una preocupación central en el sistema educativo (Madigan *et al.*, 2023).

1.2 Bienestar psicológico

La dimensión psicológica del bienestar docente refiere al estado mental, la salud psicológica y la capacidad de manejar el estrés inherente a la profesión (Losada *et al.*, 2022). Las narrativas de los maestros mexicanos revelan altos niveles de estrés crónico asociados a diversas fuentes. Una de las más mencionadas es la sobrecarga burocrática y de trabajo. Los profesores señalan que los trámites administrativos excesivos y la preparación de evidencias los dejan sin tiempo para planear adecuadamente sus clases o para desconectarse fuera del horario escolar, como también se menciona en la revisión de Sanchis *et al.* (2024). Esto conduce a sentimientos de saturación, como relató una maestra en la Ciudad de México, a quien la acumulación de papeleo y tareas le genera un cansancio que “no se quita”. Sumado a ello, está la

expectativa de formación continua en su tiempo libre. Muchos educadores destinan sus fines de semana a cursos, diplomados o posgrados con la esperanza de mejorar profesionalmente, pero experimentan frustración cuando dichos esfuerzos no conllevan mejoras en sus condiciones laborales ni reconocimiento.

Otro factor que impacta el bienestar psicológico es la incertidumbre laboral (Sanchis *et al.*, 2024) y el temor a represalias. En contextos privados y urbanos, varios profesores admiten vivir con el miedo de que una queja de los padres o un malentendido pueda comprometer su empleo. Más de un maestro y, en particular, las maestras en instituciones privadas manifestaron que, en ocasiones, temen que alguna palabra o expresión les cueste

el empleo, reflejando una forma de presión psicológica asociada a la aprobación de los padres de familia sobre su labor.

Del lado de la escuela pública, aunque la estabilidad laboral pueda ser mayor, existe la percepción de falta de respaldo institucional ante situaciones de conflicto: al reportar incidentes de violencia o indisciplina, los docentes a veces se sienten ignorados o desprotegidos, lo que alimenta una sensación de abandono y estrés emocional. Asimismo, la precarización contractual en ciertos casos (especialmente para los de nuevo ingreso) minan su tranquilidad mental.

Se suma a este panorama la relativa invisibilidad de la salud mental del magisterio como tema de atención. En más de una ocasión, en los grupos focales pudimos registrar en campo que los participantes subrayaron su interés por participar en una investigación que finalmente tuviera en cuenta su bienestar, dado que confesaron sentir

1.3 Bienestar emocional

Alude a la satisfacción laboral del docente, sus sentimientos de realización o frustración en el trabajo y la capacidad para regular las emociones que surgen de la práctica educativa (Morris y King, 2018; Wang *et al.*, 2023). Los hallazgos cualitativos muestran que el magisterio es vivido con emociones ambivalentes. Junto a la satisfacción que experimentan al ver los logros y avances de sus estudiantes, los maestros conviven con estrés, ansiedad y frustración en su día a día, como también se encontró en los trabajos de Vettori *et al.* (2022). Muchos expresan amor por su profesión y encuentran en la vocación un factor protector

que ello no era de interés institucional ni para el resto de los actores escolares.

Aunque en las entrevistas varios docentes mencionan la importancia de la salud mental, también señalan que persiste un tabú en torno a este tema dentro del gremio; incluso es más aceptable hablar del bienestar socioemocional del estudiante. Esto implica que muchos sufran ansiedad o agotamiento mental en silencio. No obstante, los discursos también evidencian formas personales de resistencia y estrategias personales de afrontamiento: algunos encuentran alivio en el apoyo de colegas, en la vocación por la enseñanza o en la satisfacción de cumplir metas con sus estudiantes. En síntesis, el bienestar psicológico de los docentes enfrenta serios retos derivados de cargas estructurales (trabajo excesivo, carga administrativa), dinámicas laborales (inestabilidad, conflictos institucionales o interpersonales) y culturales (estigma hacia la ayuda psicológica), configurando un cuadro donde el estrés prolongado es frecuente y requiere atención (Agyapong *et al.*, 2022).

que les da sentido de propósito, pero, a la vez, señalan que las condiciones estructurales adversas —sobrecarga administrativa o burocrática y de trabajo, bajos salarios o escasez de reconocimiento— generan un desgaste emocional progresivo, consistente con lo que se reporta en la revisión de Losada Puente *et al.* (2022). Este desgaste se manifiesta en sentimientos de desánimo, aunque la mayoría continúa motivada por el compromiso con sus estudiantes.

Un tema que resultó recurrente fue la falta de reconocimiento y valoración social de la labor magister-

rial, lo cual afecta directamente en su ánimo. Por un lado, cuando sus esfuerzos y logros no son visibilizados ni recompensados (ya sea en términos simbólicos o materiales), los profesores describieron desmotivación y sensaciones de falta de respeto hacia su labor por parte de la comunidad escolar. Por otro lado, en primaria, los docentes suelen lamentar la falta de apoyos para su desarrollo profesional, como la escasez de formación continua y de recursos didácticos, lo que puede traducirse en inseguridad sobre su desempeño y, en última instancia, en insatisfacción personal.

En términos de género, las maestras reportan con mayor frecuencia sentir agotamiento emocional, en buena medida porque asumen roles de cuidado

1.4 Bienestar social

Se refiere a la calidad de las relaciones interpersonales de los educadores dentro del entorno escolar, incluyendo la interacción con colegas, directivos, estudiantes, padres y la comunidad (De Cordova *et al.*, 2019; Madigan y Kim, 2021; McCallum *et al.*, 2017; Nwoko *et al.*, 2023). Los entrevistados describieron un panorama complejo en esta dimensión, marcado tanto por apoyos como por tensiones en sus vínculos sociales. Llama la atención que, en Tabasco, emergieron relatos de sensaciones de violencia en las intermediaciones escolares y, en ocasiones, falta de respeto en la convivencia escolar que socava el bienestar social. En escuelas de contextos urbanos, algunos maestros declaran haber enfrentado formas de violencia verbal o actitudes desafiantes por parte de alumnos, sin encontrar una respuesta institucional eficaz.

Asimismo, en entornos escolares donde los padres de familia tienen una fuerte injerencia (particular-

dentro y fuera de la escuela (atender las necesidades afectivas de sus alumnos además de las responsabilidades familiares). Estos hallazgos reflejan la persistencia de estereotipos de rol. En muchas escuelas, a las docentes se les deposita la expectativa de brindar contención emocional, mientras que a los maestros se les asigna la disciplina y control, lo que no solo sobrecarga a las mujeres, sino que también reproduce esquemas tradicionales en los hombres. No obstante, buena parte de los profesores encuentra aliento en la relación positiva con sus estudiantes y en los pequeños logros cotidianos, factores que motivan sensaciones de gratificación y les ayudan a sobrellevar las dificultades emocionales inherentes a la profesión.

mente esto se registró en algunas escuelas privadas de Nuevo León a partir de grupos focales y entrevistas), los docentes a veces se sienten cuestionados y presionados a propósito de su labor; han llegado a declarar que la relación con las familias puede tensar el clima laboral cuando se convierte en una lógica de *cliente exigente*. Este tipo de dinámicas, aunado a la sensación de ausencia de respaldo por parte de algunas autoridades escolares, derivan en que el profesorado perciba un deterioro en sus relaciones profesionales. Se reporta pérdida de autoridad en el aula, falta de atención y escaso apoyo directivo frente a conflictos, lo cual disminuye la confianza y la cohesión dentro de la escuela.

No obstante, también destacan elementos positivos y diferencias contextuales en el plano relacional. En ciertas comunidades educativas, las redes de apoyo funcionan como un amortiguador del

malestar: cuando existe colaboración y camaradería entre el personal educativo, acompañamiento de los directivos y participación constructiva de las familias, los docentes experimentan un entorno más solidario que reduce su carga y estrés, que es consistente con lo que se describe en Nwoko *et al.* (2023). Por ejemplo, en escuelas privadas de la Ciudad de México, se registró un acompañamiento familiar más sólido —padres al pendiente del aprendizaje y bienestar de sus hijos—, lo que, bien canalizado, disminuyó la presión sobre el maestro. En cambio, en muchas escuelas públicas prevalecen las diferencias en la participación familiar, algunos padres se involucran activamente mientras otros se ausentan, en ocasiones, por completo; recayendo entonces la responsabilidad adicional sobre el docente para tratar de resolver estas diferencias.

Lo anterior genera escenarios dispares, incluso dentro de una misma comunidad escolar, donde unos maestros cuentan con mayor apoyo externo que otros. Del lado de la convivencia entre colegas, la calidad del clima laboral interno también influye en el bienestar social. Los testimonios revelados en campo sugieren que un buen clima colegiado, caracterizado por confianza, comunicación y trabajo en equipo, proporciona contención emocional y facilita el manejo de los desafíos diarios. Sin embargo, algunos participantes señalaron tensiones generacionales entre el profesorado. Los docentes jóvenes a veces perciben distancia o falta de crédito respecto de su labor por parte de colegas con más experiencia, especialmente cuando introducen nuevas ideas, recursos didácticos o metodologías de enseñanza. Estas diferencias en la colaboración pueden aislar a ciertos maestros jóvenes y limitar la construcción de comunidades de aprendizaje entre pares.

En resumen, y a manera de apertura para precisar sobre los hallazgos registrados a continuación, el bienestar social de los docentes mexicanos que entrevistamos individualmente y con quienes trabajamos mediante los grupos focales está atravesado por la interacción de factores micro y macro, desde la dinámica cotidiana en el aula y la actitud de los estudiantes, padres y directivos, hasta las acciones institucionales de apoyo y la cultura de colaboración entre colegas. Cuando prevalecen relaciones de respeto, respaldo institucional y trabajo conjunto, los docentes reportan un mayor sentido de pertenencia y satisfacción en su quehacer profesional. Por el contrario, la presencia de conflictos, violencia o aislamiento en el entorno escolar y en sus inmediaciones contribuye a un malestar social que los afecta no solo en lo individual, sino también al clima de la escuela en general. Las siguientes secciones del informe profundizarán en estas problemáticas diferenciadas por entidad federativa, tipo de escuela y otros factores, ofreciendo un análisis más detallado de cómo se manifiestan y se podrían examinar cada uno de estos desafíos en pro del bienestar integral.

2 Principales hallazgos sobre bienestar docente por entidad visitada (Tabasco, Nuevo León y Ciudad de México)

2.1 Tabasco, grupos focales

2.1.1 Bienestar físico

En los grupos focales de Tabasco, el bienestar físico de los docentes está marcado por el desgaste y descuido de la salud personal. Los participantes señalaron síntomas recurrentes vinculados a su labor:

“cansancio, dolor de cabeza, alergias, tic nervioso, problemas de espalda y [enfermedades diversas]”.

(Carolina, Tabasco, secundaria privada, 11 años, GF).

Estas dolencias se atribuyen a jornadas extensas y condiciones demandantes. De hecho, muchos admiten que suelen anteponer el trabajo a su propia salud, al grado de continuar dando clases incluso estando enfermos:

“a pesar de [estar] enfermos, asistimos a clases... nos sentimos mal, pero tengo que hacer esto, tengo x compromiso, estamos cumpliendo”.

(Ana, Tabasco, primaria pública, 22 años, GF).

Esta cultura de sacrificio profesional implica que se “deja de lado la parte física” sin buscar atención médica o descanso oportuno, con consecuencias potencialmente graves en algunos casos (por ejemplo, una participante relató el fallecimiento de

una colega a quien “lamentablemente le detectaron cáncer en etapa terminal” tras ignorar reiterados malestares). En suma, el profesorado reconoce que suele negar sus necesidades físicas por cumplir con sus deberes, acumulando fatiga y problemas de salud.

Diversos factores laborales explican este deterioro físico. En el nivel primaria, las maestras y maestros destacaron el exceso de actividades extracurriculares (festivales, ceremonias cívicas, eventos deportivos y académicos) que se suman a la enseñanza. Conforme avanza el ciclo escolar, estas responsabilidades los mantienen “siempre... a la carrera”, sin tiempo suficiente para descanso.

Una profesora de primaria describió la “carga excesiva de actividades, bailables, festivales, desfiles, concursos, proyectos”, señalando que, desde agosto, ya se están preparando eventos hasta fin de cursos, lo que genera una sensación constante de prisa y agotamiento.

(María, Tabasco, primaria pública, 22 años, GF).

Por su parte, en secundaria —especialmente en el subsistema de telesecundaria— el volumen de trabajo resulta aún mayor debido a la multitarea.

Una profesora que, además de trabajar en una secundaria pública tradicional, también lo hace en una telesecundaria, explicó que ellos imparten “todas las disciplinas, todos los campos formativos”, por lo que “la carga de trabajo es un poco más pesada que la de todos los demás niveles”.

(Verónica, Tabasco, secundaria pública, 17 años, GF).

2.1.2 Bienestar psicológico

En cuanto al bienestar psicológico, en Tabasco se reportan elevados niveles de estrés y ansiedad laboral. En los grupos focales surgieron reiteradamente términos como “estrés laboral y ansiedad”, acompañados de manifestaciones psicósomáticas (por ejemplo, “problemas digestivos nerviosos”) (Carolina, Tabasco, secundaria privada, 11 años, GF). Las causas de esta tensión psicológica son variadas. Por un lado, el exceso de trabajo ya descrito no solo agota físicamente, sino que genera preocupación constante y dificultad para desconectarse de las responsabilidades.

Participantes de primaria reconocen que “la mayoría de las veces no hay un equilibrio entre el tiempo que... destinamos al aspecto laboral y a lo personal”, pues “terminamos en casa haciendo trabajos..., calificando exámenes..., viendo miles de cosas”, pendientes, descuidando así la vida familiar y el descanso.

(Ana, Tabasco, primaria pública, 22 años, GF).

En esta carga intensiva, repercuten las largas jornadas de pie, las voces forzadas y un cansancio físico acumulado al finalizar cada día. Además, en los grupos de primaria y de secundaria, varios participantes son de edad cercana al retiro, con padecimientos crónicos (como diabetes o hipertensión) que pueden agravarse bajo estrés. En términos generales, la combinación de jornadas prolongadas, múltiples roles y falta de reposo adecuado resulta en un deterioro paulatino del bienestar físico del magisterio tabasqueño.

Esta falta de balance trabajo-vida personal produce sentimientos de agobio mental y *burnout*, más aún cuando “las autoridades no lo ven y no lo valoran”, es decir, cuando el sistema da por sentada la dedicación extra del docente sin proveer apoyos ni reconocimiento.

Por otro lado, los cambios recientes en políticas educativas y las condiciones institucionales han añadido elementos de estrés específicos en el contexto tabasqueño. Varios docentes de secundaria mencionaron la implementación apresurada del nuevo currículo por proyectos (en el plan de estudios modificado en 2022) como fuente de confusión e inseguridad profesional.

Una maestra comentó que, al inicio, todos estaban “hechos una revolución” sin saber exactamente cómo planear ni qué se esperaba de ellos, un sentimiento que persistía meses después.

(Verónica, Tabasco, secundaria pública, 17 años, GF).

Esta incertidumbre pedagógica desemboca en angustia y desmotivación:

“te desmotivas, te desganás, sientes que lo que estás haciendo no está del todo bien” y que cualquier avance es frágil.

(Verónica, Tabasco, secundaria pública, 17 años, GF).

La situación se agrava con las exigencias administrativas de última hora. Tanto en primaria como en secundaria es común que se soliciten actividades o informes con plazo inmediato, lo que obliga al profesorado a “mover cielo, mar y tierra” para cumplir; “nos dicen: ‘Mañana [hay que hacer] esto’, y... tienes que cumplir”; esto añade peso psicológico al acumularse sobre tareas ya programadas. Dicho estilo de gestión imprevisto genera en ellos una sensación de urgencia permanente y falta de control para programar sus semanas, alimentando el estrés crónico.

Otro factor que incide en el bienestar mental es la experiencia de la pandemia de covid-19 y sus secuelas. Varios mencionaron que, tras la pandemia, se hicieron más evidentes problemas de ansiedad, depresión y manejo del duelo.

Una participante compartió que perdió a un familiar cercano durante ese periodo y “eso... pega, y muchas veces te refugias... en el trabajo para poder ir saliendo” emocionalmente.

(Patricia, Tabasco, primaria privada, 31 años, GF).

Este testimonio ilustra cómo algunos profesores enfrentan su malestar psicológico incrementando aún más su carga laboral (como mecanismo de afrontamiento), lo cual puede derivar en un círculo

vicioso de sobretrabajo y estrés. En general, la salud mental del docente tiende a ser desatendida.

No existen canales sistemáticos de apoyo psicológico y muchos confiesan manejar en soledad sus preocupaciones, con el riesgo de que eventualmente liberen su estrés con el estudiantado al no canalizar la tensión (“puedo estar tan estresada que puedo explotar con mis alumnos”).

(Laura, Tabasco, primaria pública, 17 años, GF).

Cabe destacar diferencias sutiles entre niveles educativos. En primaria, el estrés parece vincularse más con la multiplicidad de funciones (enseñanza, gestión de grupo, comunicación con padres, preparación de eventos) y con la presión de responsabilidad formativa temprana de los niños. En secundaria, además de las cargas ya mencionadas, emerge el estrés disciplinario y burocrático: se gestionan grupos grandes de jóvenes en contextos muchas veces complejos y se atienden problemáticas juveniles distintas a las de primaria; además, se cumplen con lineamientos oficiales estrictos.

Una maestra resumió que “el sistema educativo no ayuda al docente, al contrario... nos conlleva [sic] a tener un malestar emocional”

(Gabriela, Tabasco, secundaria pública, 21 años, GF),

refiriéndose a que las políticas y normas actuales tienden a añadir presión en lugar de aliviarla. Así, la tensión psicológica es una constante para el profesorado en Tabasco, aunque sus manifestaciones y detonantes específicos puedan variar ligeramente entre primaria y secundaria.

2.1.3 Bienestar emocional

Los relatos evidencian estados de ánimo decaído, preocupaciones constantes y sensación de vulnerabilidad.

Los participantes describieron cómo su trabajo impacta en sus emociones; se sienten con frecuencia “preocupados, [en] tensión, [con] miedo a quedar mal delante de los alumnos, de los padres... [con] depresión [y] desmotivación”.

(Carolina, Tabasco, secundaria privada, 11 años, GF).

Estas afectaciones negativas surgen tanto de factores laborales como personales. Por ejemplo, la falta de claridad y éxito percibido en su trabajo, producto de las reformas y cambios, ha minado la motivación de algunos.

“Viene esa parte emocional en la que te desmotivas, te desganás, sientes que lo que estás haciendo no está del todo bien” confesó una maestra de secundaria al referirse a la incertidumbre pedagógica reciente.

(Verónica, Tabasco, secundaria pública, 17 años, GF).

Del mismo modo, los conflictos o fricciones en la escuela pueden generar frustración y tristeza. Varios señalaron sentirse emocionalmente abatidos cuando, pese a su esfuerzo, las cosas “no

salen bien” o cuando enfrentan problemas constantes (como violencia en las inmediaciones de la escuela⁴ o falta de apoyo de las familias).

Un tema reiterado fue el *sentimiento de desprotección y la falta de reconocimiento*, que impacta profundamente en el estado emocional del docente. En especial, en escuelas públicas secundarias, el profesorado experimenta un “desapego” emocional creciente, derivado de no poder interactuar con el estudiantado de forma cercana sin temor a repercusiones.

“Ya no... podemos demostrar [afecto]... porque, si yo toco a un alumno, ya me tachan de acoso”

(Laura, Tabasco, secundaria pública, 17 años, GF),

explicó al comparar su realidad con la de escuelas privadas donde hay más libertad para expresiones de cariño. Las normativas estrictas y el escrutinio externo han llevado a que muchos maestros públicos se sientan inseguros en la relación cotidiana con sus alumnos, lo que merma la satisfacción emocional que solían obtener de la convivencia escolar. Este distanciamiento forzado se agrava porque, según relatan, no cuentan con el respaldo de sus superiores ante conflictos eventuales:

“Hay un gran desapego ya porque no nos sentimos protegidos por nuestras

⁴ Cabe destacar que, a finales de 2024 e inicios de 2025, el estado de Tabasco reportó un alza importante en casos de violencia en diferentes municipios, producto de enfrentamientos entre grupos armados rivales por hacerse del control de la plaza. Esto se tradujo en una alta sensación de inseguridad en los traslados de los docentes hacia sus centros de trabajo, así como en las inmediaciones de la escuela, a pesar del incremento de presencia militar en el estado. Lo anterior pudo ser corroborado tanto en los grupos focales como en las entrevistas semiestructuradas en la entidad, así como en la visita a campo.

autoridades. El docente está desprotegido totalmente... Legalmente, institucionalmente estamos desprotegidos. Entonces, eso no nos hace tener un buen bienestar emocional”.

(Gabriela, Tabasco, secundaria pública, 21 años, GF).

Estas palabras reflejan cierta inseguridad emocional colectiva; los maestros perciben que cualquier incidente podría volverse una acusación en su contra y que la institución privilegiará la queja externa sobre su defensa. En consecuencia, muchos adoptan una actitud emocional cautelosa, limitando la confianza y espontaneidad en su trabajo, lo cual genera estrés y sentimientos de indefensión.

Además, la falta de apoyo emocional formal dentro del entorno laboral contribuye a esta problemática. Si bien los colegas tienden a apoyarse entre sí de manera informal, no existen programas sistemáticos de atención socioemocional para el personal. “Todos tenemos problemas emocionales y... los llamamos”, afirmó una maestra, reconociendo que no disponen de espacios para procesar sus emociones. La cultura profesional dominante valora la fortaleza y la vocación de servicio —muchos hablan del amor por la docencia como motor de su trabajo—, pero esto conlleva que pocos admitan cuando se sienten rebasados emocionalmente.

En palabras de un participante de particular: “muchas veces somos maestros... por convicción, otros por amor..., lo llevamos en la sangre”, lo que implica que ante la adversidad “si no tenemos amor a lo que estamos realizando, nada... va a funcionar”.

Carlos, Tabasco, primaria privada, 34 años, GF).

Este fuerte compromiso vocacional tiene un doble filo: por un lado, se expresa como una forma de resistencia (el amor al oficio ayuda a sobrellevar momentos difíciles), pero, por otro, puede fomentar la idea de que el sufrimiento personal es parte natural del trabajo, inhibiendo la búsqueda de ayuda. En síntesis, el bienestar emocional de los docentes en Tabasco se ve comprometido por miedo, falta de motivación y sensación de abandono institucional, matizados, eso sí, por una profunda vocación que les permite continuar a pesar de todo.

En cuanto a diferencias entre niveles, no se observan *problemáticas emocionales* totalmente exclusivas de primaria o secundaria, pero sí variaciones de énfasis. En primaria, algunos resaltaron el agotamiento emocional ligado al trato con niños de corta edad y sus padres, así como el dolor de enfrentar situaciones familiares difíciles de sus alumnos (por ejemplo, alumnos en contextos de violencia o abandono) sin contar con recursos suficientes para ayudarlos. En secundaria, en cambio, predomina la tensión emocional por manejar conductas adolescentes desafiantes y por la responsabilidad de encauzar a los jóvenes en una etapa crítica, bajo reglas que limitan la autoridad del maestro. Aun con estos matices, tanto en primaria como en secundaria subyace una demanda clara: *mayor cuidado de las emociones del docente en el ámbito escolar*, pues reconocen que su estabilidad emocional es fundamental para desempeñar bien su labor y, en última instancia, para el bienestar de los propios alumnos.

2.1.4 Bienestar social

La dimensión social del bienestar abarca las relaciones interpersonales en la escuela (con colegas, directivos, alumnos y padres de familia) y la integración del maestro en su comunidad educativa. En Tabasco, esta área muestra luces y sombras significativas. Por un lado, los educadores valoran enormemente trabajar en un ambiente colegiado armónico: “cuando... todo el personal está trabajando bien, se llevan bien..., el trabajo con los alumnos... es perfecto”. Por otro lado, señalaron múltiples problemáticas relacionales que afectan negativamente su día a día. Una de las más mencionadas fue la falta de cohesión y apoyo entre compañeros.

“Si no hay una buena relación con tus compañeros, pues... te va a afectar” en lo laboral y en lo personal, afirmó una maestra, reconociendo que un clima laboral tenso puede minar la motivación y comodidad del docente en la escuela.

(Laura, Tabasco, primaria pública, 17 años, GF).

Varios participantes relataron casos de conflictos internos o actitudes poco colaborativas en sus planteles.

Un maestro de nuevo ingreso en secundaria, por ejemplo, se sorprendió de encontrar “colegas que... en lugar de apoyarte te meten cizaña”, generando un ambiente hostil, aunque reconoció que “hay algunos que sí [te ayudan]... te llevan de la mano” cuando uno es principiante.

(Jorge, Tabasco, secundaria pública, 2 meses, GF).

Este testimonio evidencia experiencias divergentes: mientras ciertos colectivos docentes funcionan como redes de apoyo y mentoría, en otros prevalece la competencia o la desconfianza. La consecuencia directa de un mal clima social es el aislamiento emocional del profesor y, en casos extremos, la decisión de abandonar la escuela. De hecho, en el grupo de primaria, una maestra narró que optó por cambiar de centro de trabajo tras un enfrentamiento con un colega, pues “llegó el grado en que... [decidí]: ‘No, me tengo que mover. Mi salud emocional y física está primero’”, ilustrando cómo la falta de entendimiento entre pares puede poner en riesgo la permanencia en una institución.

La relación con los padres de familia constituye otro eje crítico del bienestar social. En Tabasco, educadores de ambos niveles enfatizaron la importancia de la colaboración familia-escuela, pero lamentaron que, con frecuencia, el peso de la formación recae casi por completo en ellos.

“Por más que nosotros queramos... hacer miles de cosas con los niños... si el padre de familia no tiene un compromiso, no [va a] salir [adelante el alumno]”, explicó una participante de primaria, “nosotros podemos estar matándonos [en la escuela], pero el niño regresa en cero si en casa no lo están apoyando”.

(Ana, Tabasco, primaria pública, 22 años, GF).

Este sentir, compartido por muchos, refleja frustración e impotencia: los esfuerzos pedagógicos pierden efecto cuando no hay continuidad o apoyo

en el hogar. Además, se señalaron dificultades en la comunicación con los padres, quienes, especialmente en secundaria, muestran actitudes confrontativas o delegan toda la responsabilidad educativa a la escuela.

En instituciones públicas se mencionó que hay padres poco receptivos a las observaciones del maestro, e incluso “lo primero que dicen [ante un reclamo escolar] es: ‘Ah, la maestra me habló feo y voy a quejarme a Secretaría’”, buscando sancionar al docente incluso cuando este actuó correctamente.

(Verónica, Tabasco, secundaria pública, 17 años, GF).

Esta tendencia a desautorizar a quienes están frente al aula mediante quejas directas en instancias superiores merma su confianza para ejercer un rol disciplinario y comunicarse honestamente. Varios admiten que, para evitar conflictos, moderan su lenguaje y ocultan la gravedad de ciertas situaciones al informar a las familias, lo cual genera tensión social y emocional.

Las diferencias entre primaria y secundaria en este aspecto se relacionan con las características propias de cada nivel. En primaria suele haber un contacto más cotidiano y cercano con madres y padres (entregas diarias, participación en festivales), por lo que la colaboración o falta de ella se siente inmediatamente. En secundaria, la interacción es menos frecuente, pero, cuando ocurre, suele estar mediada por problemas de conducta o rendimiento, a menudo en las edades de entre 12 y 15 años —que es cuando normalmente se cursa la secundaria en México, como parte de la educación básica obligatoria—. Esto puede implicar mayores conflictos en la relación entre profesores y estu-

diantes. Además, en secundaria, los educadores enfrentan retos sociales adicionales con sus estudiantes; comentan la proliferación de problemas entre alumnos (violencia, acoso en redes sociales, indisciplina) que a veces escalan fuera del aula. Un caso mencionado fue la existencia de “grupos en Facebook de ‘quemados’” creados por estudiantes para hostigar a compañeros y docentes, frente a lo cual los maestros se sienten sin herramientas ni respaldo legal suficiente. Las restricciones normativas actuales —derivadas de enfoques de derechos de los estudiantes— si bien protegen a los educandos, han dejado al magisterio con un *margen limitado de acción disciplinaria*, lo que incide en su bienestar social en la escuela.

Aunque también es cierto que, en ocasiones, los profesores mostraron dificultad para identificar situaciones que realmente ameritaban acciones disciplinarias institucionales, como el abierto desafío a su autoridad en el aula, o la falta de respeto al dar clase. Por ejemplo, hubo quienes expresaron un deseo por imponer sus criterios en los estudiantes sobre las formas de vestir o de peinarse:

“Ya no le podemos decir a un joven: ‘córtate el cabello’... porque ya estamos interviniendo en derechos humanos; estamos desprotegidos y por eso hay tanto mal bienestar docente”.

(Érika, Tabasco, secundaria pública, 21 años, GF).

Este tipo de afirmaciones sintetiza, por un lado, la falta de orientación institucional a propósito de los límites y posibilidades de las acciones disciplinarias en la escuela. Por otro lado —y aunado a otros momentos de grupos focales y entrevistas semiestructuradas—, también es claro cómo la pérdida de autoridad y apoyo institucional ha minado

la confianza y comodidad con que los docentes se desenvuelven en la comunidad escolar, al no saber qué hacer ni contar con protocolos claros de acción frente a distintas situaciones que podrían ameritar o no acciones disciplinarias.

En contraste, también se identificaron *buenas prácticas sociales* que contribuyen al bienestar. Docentes de escuelas privadas señalaron que una comunicación constante y asertiva entre directivos, maestros, alumnos y padres genera un ambiente más armónico. En un colegio particular, por ejemplo, se señaló lo siguiente:

“afortunadamente... estamos siempre en constante comunicación [con las familias] para que todo fluya de manera armoniosa”.

(Carolina, Tabasco, secundaria privada, 11 años, GF).

2.2 Tabasco, entrevistas semiestructuradas

Para el análisis de las entrevistas semiestructuradas, se examinan ejes temáticos identificados directamente en los relatos individuales de los participantes tabasqueños. El objetivo es complementar, y no repetir, lo ya documentado en los grupos focales. De hecho, algunas preocupaciones coinciden con las señaladas en las discusiones grupales —por ejemplo, la violencia en el entorno

Esto sugiere que, cuando hay canales de diálogo abiertos y los padres confían en el docente, este se siente respaldado socialmente y el clima laboral mejora. Sin embargo, tales condiciones aún no son la norma en muchos planteles públicos. En general, el bienestar social del magisterio tabasqueño enfrenta retos importantes: climas laborales internos a veces poco solidarios, relaciones con padres caracterizadas por expectativas desiguales y escaso apoyo, y una sensación de aislamiento institucional ante los conflictos. Estos factores transversales afectan no solo la satisfacción del maestro con su trabajo, sino también su eficacia, ya que, si no se siente parte de una comunidad educativa positiva, difícilmente podrá desplegar toda su capacidad en el aula.

o la sobrecarga burocrática—, pero las entrevistas aportan matices nuevos, evidencias más personalizadas y profundización en aspectos menos visibles en la conversación colectiva. A continuación, se analizan las problemáticas emergentes, destacando patrones comunes entre los docentes entrevistados y experiencias singulares que ilustran la diversidad de situaciones en Tabasco.

2.2.1 Inseguridad y violencia en el entorno escolar

La inseguridad destaca como una de las preocupaciones más recurrentes y angustiantes entre los tabasqueños entrevistados. Al igual que en los gru-

pos focales, donde se mencionó una “ola de violencia” reciente en la región, las entrevistas revelan que este clima impacta directamente en el bien-

tar de los maestros. Varios relataron un marcado incremento de delitos y hechos violentos cerca de sus escuelas en el último año, lo que ha generado temor en las comunidades educativas.

Una maestra de secundaria, por ejemplo, describe cómo “ha habido mucha delincuencia... han matado a muchas personas alrededor de la escuela... la inseguridad ya es algo que nos está afectando directamente”.

(Claudia, Tabasco, secundaria pública, 11 años, ES).

Este testimonio, entre otros, da cuenta del sentimiento de vulnerabilidad con el que las y los profesores en Tabasco acuden a trabajar, sabiendo que la violencia se hace más presente en las inmediaciones de los planteles.

Las experiencias personales profundizan el impacto emocional de este entorno inseguro. Un docente, próximo a jubilarse, narró entre lágrimas cómo el deterioro de la seguridad pública transformó por completo su sensación de libertad y tranquilidad:

“Ahora me siento inseguro... Vivo con temor y a la defensiva, porque la situación en mi municipio es complicada. Antes me sentía libre; ahora ya no”.

(Luis, Tabasco, secundaria pública, 43 años, ES).

Este relato —en el que se admite vivir con miedo y a la defensiva— refleja una situación inédita en su carrera. Como él mismo señala, “es algo que estamos viviendo como nunca lo habíamos vivido antes”, en alusión a que la delincuencia se ha desbordado en Tabasco en años recientes, acontecimiento que fue motivo de cobertura mediática a

inicios de 2025, tiempo en el que también se hizo parte del levantamiento de las entrevistas en la entidad. En conjunto, lo recabado muestra que la inseguridad no solo preocupa por los riesgos físicos, sino que constituye una fuente de estrés crónico que erosiona la estabilidad emocional de los docentes y altera el desarrollo escolar normal (por ejemplo, ajustes de horarios de clase para evitar salidas tardías por seguridad, reportes de rutas peligrosas para llegar a la escuela que antes no lo eran, entre otras).

Aunque la violencia escolar directa (dentro de los centros) no fue referida como un problema en las conversaciones, sí emergió el temor a situaciones extremas vinculadas al entorno. El profesorado se siente desprotegido frente a posibles agresiones o incidentes brutales externos que puedan irrumpir en la escuela.

Por ejemplo, alguien mencionó protocolos poco claros ante eventuales intrusiones armadas, y la sensación de que “los docentes estamos un poco desprotegidos por parte de las autoridades... no hay una ley que nos respalde en esa parte”.

(Juan, Tabasco, secundaria pública, 12 años, ES).

Esta incertidumbre institucional agrava el sentimiento de inseguridad: los maestros temen no solo por su integridad física y la de sus estudiantes, sino también por las posibles repercusiones si enfrentan un hecho peligroso, o alguna forma de intimidación por parte de grupos delincuenciales, sin respaldo normativo. En síntesis, la inseguridad en Tabasco se vive como un factor omnipresente de malestar —tal como se encontró en los grupos focales—, aunque las entrevistas semiestructura-

das permiten apreciar con mayor claridad cómo dicho malestar permea su vida cotidiana: desde cambiar rutinas de traslado y salida, hasta vivir en

estado de alerta constante o limitar la participación en actividades fuera del horario escolar por miedo a la violencia.

2.2.2 *Tensión por doble jornada laboral*

Otro eje temático emergente es el peso del trabajo extendido que enfrentan muchos docentes, en este caso hablaremos de los tabasqueños, a menudo en forma de una “doble jornada” laboral. Las entrevistas dan cuenta de que varios profesores compaginan por las mañanas su labor en una escuela con un segundo empleo docente por las tardes (u otras actividades remuneradas), lo cual genera tensiones de tiempo, energía y salud. Este hallazgo complementa lo señalado a nivel general en los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas. Las maestras, en particular, suelen asumir además una doble jornada doméstica, atendiendo trabajo escolar y responsabilidades familiares, con el consiguiente desgaste emocional. En Tabasco, las entrevistas muestran que la doble jornada adquiere matices diversos, afectando tanto a mujeres como hombres.

Por un lado, se constata que varias maestras compatibilizan su rol profesional con tareas de cuidado en el hogar, prolongando su jornada más allá del horario escolar. Por ejemplo, Claudia Barrera, proveniente de una secundaria pública con una antigüedad profesional de once años, narró su rutina diaria: se levanta antes del amanecer para preparar la comida de su familia, luego, planear clases, trabajar de 1 p.m. a 7 p.m., y, al anochecer, aún atender pendientes domésticos. Si bien ella afronta esta rutina con entereza, reconoce que organizar su tiempo es un desafío constante. Esta situación refleja la doble jornada de trabajo y hogar tradi-

cionalmente atribuida a las mujeres docentes, con implicaciones en su bienestar físico (cansancio) y emocional (estrés por cumplir múltiples roles).

Por otro lado, las entrevistas destacaron la doble jornada profesional que varios maestros (hombres y mujeres) llevan a cabo para completar un sueldo digno o por vocación de servicio. Un caso ilustrativo es el de un profesor de secundaria que trabaja por las mañanas en una primaria rural y por las tardes en una secundaria urbana, cubriendo así dos turnos en distintos niveles educativos. Este maestro describe el fuerte estrés que le provoca tener dos plazas en escuelas distantes:

“La diferencia entre ambas [escuelas] es de una hora con cuarenta minutos. Y ahí es donde entra un tipo de estrés, no solo laboral, sino también económico y de tiempo. No se da el 100% de disponibilidad para atender ambas escuelas como uno quisiera”.

(Carlos, Tabasco, secundaria pública, 8 años, ES).

Su testimonio evidencia cómo los desplazamientos prolongados y la falta de horas suficientes en cada centro le impiden desempeñarse plenamente, generando frustración. Como él mismo señala, muchos otros colegas están “en esa situación” de tener múltiples empleos, por lo que siente que hace falta una revalorización y reconocimiento

al esfuerzo que dan. Esta demanda de reconocimiento sugiere que el sistema educativo no siempre compensa o facilita las condiciones para quienes asumen jornadas dobles; al contrario, los docentes perciben que se normaliza su sobreesfuerzo sin brindarles apoyos especiales (por ejemplo, horarios coordinados, facilidades de traslado, incentivos económicos).

En resumen, la doble jornada —sea combinando trabajo remunerado y vida familiar, o bien, dos empleos en escuelas— aparece como una fuente importante de tensión. Los entrevistados reportan fatiga física y mental, sentimiento de culpa por no poder entregarse al 100% en alguno de sus

ámbitos, e incluso consideraciones de abandonar el segundo empleo o la profesión para aliviar la carga (en un caso, un profesor admitió haber pensado “buscar otra forma de ingreso” ante el agotamiento acumulado). No obstante, muchos perseveran movidos por su vocación y necesidades económicas. La *doble jornada laboral* en Tabasco, por tanto, representa un factor de malestar docente estrechamente ligado a condiciones estructurales (salarios insuficientes, escasez de personal, atención a comunidades apartadas) y a roles de género tradicionales, ampliando los hallazgos de los grupos focales con ejemplos concretos del día a día de los maestros.

2.2.3 Falta de apoyos y respaldo institucionales

Las entrevistas semiestructuradas en Tabasco también subrayan una percepción generalizada de falta de apoyos institucionales para el bienestar docente. Al igual que en los grupos focales, los participantes sienten que las autoridades educativas y sus instituciones brindan escaso respaldo ante los múltiples desafíos que viven en su labor. Sin embargo, las entrevistas aportan detalles sobre *qué tipos de apoyos se echan en falta* y cómo esta carencia deja solos a los docentes para arreglárselas como puedan. En términos generales, los participantes coincidieron en que no existen programas o recursos suficientes dedicados a cuidarlos, ni en el plano físico (protección, infraestructura), ni en el emocional (atención psicológica, formación socioemocional), ni en el profesional (apoyo administrativo, capacitaciones pertinentes).

Varios mencionaron la ausencia de capacitación y acompañamiento para lidiar con problemáticas

actuales en las aulas. Un profesor de secundaria ilustró esta situación al hablar de la educación socioemocional:

“No hay capacitación, no hay preparación ni apoyo para fortalecer competencias emocionales de los estudiantes por parte de la escuela ni de la autoridad”.

(Juan, Tabasco, secundaria pública, 12 años, ES).

Este testimonio visibiliza que tanto a nivel de centro escolar como desde las instancias gubernamentales no se proveen herramientas para que el docente desarrolle y aplique estrategias socioemocionales con sus alumnos. De hecho, este mismo maestro relató que todo lo que sabe sobre manejo emocional lo aprendió por iniciativa propia en cursos externos, sintiendo un vacío institucional en ese rubro.

Asimismo, emergió en los discursos la idea de desprotección institucional frente a situaciones críticas (violencia, emergencias sanitarias, conflictos escolares). Por ejemplo, cuando se les preguntó cómo enfrenta la escuela incidentes graves, los participantes reconocieron que existen protocolos *en papel* (por ejemplo, contra el acoso escolar o la violencia), pero que, en la práctica,

“uno siente que los maestros estamos más desprotegidos”, ya que “hay muchas leyes que protegen a los niños... pero [...] no hay una ley que nos respalde” a nosotros.

(Juan, Tabasco, secundaria pública, 12 años, ES).

Esta sensación de desamparo legal e institucional coincide con hallazgos de los grupos focales en Tabasco, donde se señaló que el profesorado enfrenta desafíos como la violencia o la sobrecarga laboral “sin apoyo suficiente” de las instancias educativas. Las entrevistas complementan ese panorama mostrando casos en que la comunicación institucional es deficiente (por ejemplo, lineamientos confusos que generan incertidumbre sobre qué puede o no hacer el docente al disciplinar a un alumno), lo que deriva en más estrés e inseguridad para el maestro.

2.2.4 *Aislamiento profesional y clima colegiado*

El aislamiento profesional emergió como otra temática mostrando dos facetas distintas: por un lado, la soledad del docente en contextos aislados, y por otro, la falta de cohesión o apoyo entre colegas dentro de algunas escuelas. Si bien en los grupos focales ya se discutía la importancia del *clima*

Un área clave de falta de apoyo mencionada repetidamente fue la atención a la salud mental y emocional de quienes están frente al aula. Varios participantes indicaron que ni la escuela ni la autoridad educativa ofrecen espacios, personal o programas dedicados a su bienestar emocional. Hubo quien apuntó que no existe una figura de apoyo psicológico estable en su zona, pues la psicóloga asignada apenas visita la escuela esporádicamente —“una vez cada quince días no es suficiente”—, dejando a los educadores sin ese recurso de contención (Ana, Tabasco, primaria pública, 18 años, ES). En ausencia de estos apoyos, algunos maestros han desarrollado sus propias estrategias de autocuidado o de colaboración informal, pero consideran que el sistema no institucionaliza el cuidado del docente. Incluso, cuando hay programas anunciados (cursos de bienestar o tutorías), los entrevistados los perciben como insuficientes o poco prácticos. En síntesis, las entrevistas de Tabasco reflejan un vacío de apoyo institucional que agrava otras problemáticas: los docentes sienten que deben enfrentar solos la inseguridad, la indisciplina, el estrés y el peso del trabajo, sin acompañamiento ni recursos adicionales. Esto constituye un importante factor de malestar, pues merma su confianza en la institución y consideran que los deja vulnerables ante el desgaste profesional.

colegiado para el bienestar social del docente, las entrevistas permiten distinguir cómo ciertas condiciones llevan a algunos maestros a sentirse (o a estar de facto) aislados en su labor.

Una situación especial de aislamiento son las escuelas multigrado-rurales, donde un solo maestro atiende todos los grupos y además asume funciones administrativas.

Este es el caso de una profesora de primaria en una comunidad de Tabasco, quien describe que en su plantel “prácticamente nadie [más está]. Solo yo como docente... un 70 u 80% del tiempo soy yo quien desarrolla las clases”.

(Laura, Tabasco, primaria pública, 17 años, ES).

Al no haber otros colegas en la escuela, no cuenta con compañeros con quienes compartir cargas, intercambiar opiniones o simplemente convivir en el día a día. Si bien ella ha involucrado activamente a los padres de familia como apoyo comunitario, organizando talleres y turnos de colaboración, reconoce implícitamente que la mayor parte del trabajo recae sobre ella en soledad. Este aislamiento estructural —producto de la asignación de una sola maestra para seis grados durante varios años— tiene implicaciones importantes: por un lado, genera autonomía y creatividad (ella valora poder “hacer y deshacer” a su modo en clase), pero, por otro, conlleva una carga emocional y física considerable al no tener un equipo magisterial de respaldo. Como señalaron también otros docentes multigrado en Tabasco, “somos quienes menos bienestar tenemos y los más abandonados” por el sistema, dada la falta de programas específicos y sustento para este tipo de escuelas unitarias. En suma, el aislamiento profesional en contextos rurales aparece ligado a sentimientos de abandono institucional y a un sobreesfuerzo individual que impacta el bienestar.

Por otra parte, incluso en escuelas con varios educadores, puede darse un aislamiento subjetivo cuando el clima laboral es poco colaborativo o francamente hostil. Algunas entrevistas revelan dinámicas negativas entre colegas que llevan a los maestros a *autoaislarse*. Una entrevistada de secundaria contó que, en su plantel, la relación con sus colegas es tensa, marcada por competencia y falta de trabajo en equipo:

“Mis compañeros son muy cerrados... no se logra trabajar en equipo porque siempre quieren ser los protagonistas... eso genera dificultades”.

(Claudia, Tabasco, secundaria pública, 11 años, ES).

La constante rivalidad —por ejemplo, “muchos conflictos por el reparto de horas [de clase]”, añade— ha hecho que ella prefiera mantenerse al margen: “Casi siempre me la paso en la biblioteca... mi refugio es la biblioteca”, confiesa, en lugar de usar la sala de profesores donde no se siente cómoda. Este testimonio ilustra cómo un clima colegiado adverso puede aislar emocionalmente al docente, incluso rodeado de colegas. En vez de encontrar apoyo o camaradería, percibe individualismo y competitividad, lo que puede derivar en sentimientos de soledad, estrés y desmotivación.

Cabe destacar que esta problemática de clima laboral varía entre entrevistados: algunos reportaron relaciones cordiales y de respeto profesional con sus colegas (por ejemplo, “me siento acompañada... sé que me respetan y estiman” dijo una participante sobre su equipo docente), pero otros —como el caso citado— experimentaron ambientes poco solidarios. Las entrevistas, por tanto, matizan los hallazgos de los grupos focales sobre el *clima colegial*: confirman que donde hay

buena convivencia, el bienestar social del docente mejora, pero muestran que persisten casos de aislamiento ya sea por condiciones geográficas

(escuelas ubicadas en comunidades apartadas) o por falta de cultura colaborativa en ciertas comunidades escolares.

2.2.5 *Sobrecarga administrativa y burocrática*

Una queja prácticamente unánime entre los tabasqueños entrevistados es la sobrecarga de trámites administrativos y papeleo burocrático que deben atender, a costa de su tiempo y energía para la enseñanza. Este tema de la “saturación administrativa” ya apareció con fuerza en los grupos focales (donde se planteó la necesidad de “bajar la carga burocrática” para mejorar el bienestar), pero las entrevistas aportan detalles vívidos de cómo afecta en la práctica diaria y por qué genera tanto malestar. En las voces de los maestros se repite la idea de que la burocracia escolar los abrumba, quitándoles horas de descanso e incluso obligándolos a improvisar en clase por falta de tiempo para planear.

Varios resumieron su sentir con frases contundentes.

“La carga administrativa es lo que nos mata a todos”, afirmó sin rodeos una maestra con casi dos décadas de servicio.

(Ana, Tabasco, primaria pública, 18 años, ES).

Con esta metáfora deja claro que los múltiples formatos, reportes y tareas administrativas representan un peso excesivo que los agota. Otra participante de primaria describió el volumen de papeleo de manera muy gráfica:

“Nosotros le llamamos ‘carga administrativa’. Es un mundo de papeleo que tenemos que hacer”.

(Laura, Tabasco, primaria pública, 17 años, ES).

Estas expresiones reflejan un patrón: los maestros sienten que la burocracia ha ido en aumento (especialmente con la gestión digital de calificaciones, evidencias pedagógicas, programas nuevos), al punto de que muchos deben invertir sus tardes, noches e incluso fines de semana para cumplir con todo.

Alguien comentó que, al finalizar su jornada con sus estudiantes, por las tardes “le voy avanzando [al papeleo], porque en un solo día no lo hacemos. No nos da el tiempo en clase”.

(Laura, Tabasco, primaria pública, 17 años, ES).

Esto indica que el tiempo oficial destinado a tareas administrativas es insuficiente, obligando a los docentes a sacrificar descanso personal o preparación de clases.

Las entrevistas también revelan la frustración por la inutilidad percibida de mucha de esta carga burocrática.

Una maestra multigrado relató que con frecuencia les solicitan “papelería innecesaria” y formatos sobre “situaciones que ni siquiera suceden” en su contexto, solo para cumplir requisitos formales.

(Laura, Tabasco, primaria pública, 17 años, ES).

Este tipo de trámites —lejanos de la realidad escolar inmediata— genera sentimientos de incongruencia e impotencia en el profesorado. Como señaló la misma participante, se ha pedido a las autoridades “que la descarga administrativa sea real, especialmente para los maestros multigrado”, pues son quienes enfrentan condiciones más difíciles y aun así se les exige lo mismo que a maestros de escuelas urbanas completas. La falta de respuesta efectiva a estas peticiones abona al malestar: los docentes perciben rigidez y poca empatía en el sistema burocrático educativo.

En lo que respecta al impacto en su bienestar, los entrevistados mencionan estrés, cansancio

crónico y sensación de desgaste. Varios vinculan directamente la sobrecarga administrativa con una merma en la calidad de su enseñanza —“hace que descuides esta parte de los niños”, admitió una profesora refiriéndose a que el tiempo invertido en trámites resta atención a sus alumnos—, lo cual a su vez produce insatisfacción profesional. Incluso se reportan consecuencias en la salud: docentes con “cansancio que no se quita” y malestares físicos atribuidos al exceso de trabajo burocrático (comentado en grupos focales y consistente con los relatos individuales). Con todo, algunos señalaron ligeros avances, como el hecho de que en ciertos periodos se les libera de clases un día para poder subir calificaciones en plataforma —“algo ayuda”—, pero consideran estas medidas insuficientes. La saturación administrativa sigue percibiéndose como un obstáculo mayor para el bienestar docente, confirmando su estatus de problema estructural en el sistema educativo. Las entrevistas de Tabasco reafirman lo encontrado en otros espacios: los maestros anhelan “que se termine esa burocracia del papeleo” y poder enfocarse en lo pedagógico, pues solo así sienten que podrían recuperar un equilibrio saludable entre su trabajo y su vida personal.

2.3 *Nuevo León, grupos focales*

2.3.1 *Bienestar físico*

En Monterrey, los docentes de primaria y secundaria describen diversas condiciones que merman su bienestar físico. Una problemática recurrente es la falta de tiempo para el autocuidado a causa de las extensas jornadas y cargas de trabajo. Varios pro-

fesores admiten que trabajan doble turno (matutino y vespertino) o dedican horas extra, lo que deja escaso margen para descansar, alimentarse correctamente o hacer ejercicio.

“Trabajo en la mañana y en la tarde... obvio, yo no tengo chance... de descansar un ratito... Al final de cuentas... requieres de un espacio para ti como persona, para poder recuperarte”.

(Ricardo, NL, primaria pública, 2 años, GF).

La prolongación de la jornada laboral deriva en fatiga crónica y hábitos de sueño irregulares. Quienes cumplen con dos turnos reportan dormir muy poco entre semana, acumulando cansancio físico. Incluso los que solo laboran un turno señalan que deben llevar trabajo a casa, sacrificando sus horas de sueño.

Otra situación vinculada es la desorganización de los horarios de comida, especialmente para quienes imparten clases en turno vespertino. Maestros de secundaria comentan que el horario de la tarde impide tomar alimentos de manera adecuada, provocando ayunos prolongados y comidas deficientes.

“En el turno vespertino... llegaba a la escuela y hasta las 3 de la tarde, en el descanso, comía cualquier cosita... Salía, llegaba a casa, cenaba algo y me dormía. No tienes tiempo para nada”.

(Beatriz, NL, primaria pública, 16 años, GF).

Estas rutinas derivan en problemas gastrointestinales, variaciones de peso y sensación constante de debilidad. Algunos relatan haber notado efectos negativos en su salud por la mala alimentación y la falta de descanso, al grado de requerir atención médica. Una docente confesó:

“Yo era otra persona, tenía muy malos hábitos alimenticios. Cambié porque

me estaba afectando la salud, principalmente, y también en lo emocional”.

(Paola, NL, secundaria pública, 7 años, GF).

Esta frase ilustra cómo las prácticas poco saludables terminan minando la energía física y el estado anímico.

También resaltan el sedentarismo y la inactividad física como un factor adverso. Aunque la labor implica estar de pie y en movimiento dentro del aula, muchos reconocen que no logran incorporar el ejercicio regular en su vida. La falta de tiempo libre —sumada al cansancio acumulado— limita las oportunidades de hacer deporte o simplemente caminar, lo que a la larga afecta la condición física. Varios expresaron el deseo de contar con tiempo para ejercitarse y liberar tensiones, pero la realidad escolar (horarios extendidos, tareas administrativas, trabajo no planificado en la semana [bomberazos] y compromisos familiares) suele impedirlo.

Asimismo, emergen problemas físicos asociados al entorno laboral y la edad. En las escuelas públicas, la infraestructura deficiente puede agravar dolencias: maestros con mayor experiencia con problemas articulares y de espalda se ven obligados a subir y bajar escaleras constantemente, exacerbando lesiones.

“En mi escuela hay muchas maestras con más antigüedad... tienen problemas de rodillas, problemas que se van agravando por la infraestructura de la escuela... a una maestra con problemas en sus rodillas que tiene que subir escaleras diariamente se le va agravando y eso genera que se incapaciten”.

(Cecilia, NL, primaria pública, 15 años, GF).

Estas ausencias por motivos de salud no solo perjudican al docente, sino que interrumpen las clases de los alumnos, creando un círculo vicioso. Otros factores contextuales mencionados incluyen los largos traslados y la inseguridad. Algunos participantes, tanto de grupos focales como en entrevista semiestructurada, mencionaron que viajan grandes distancias diariamente (hasta hora y media por trayecto), enfrentando tráfico denso y condiciones

riesgosas que les generan estrés y fatiga física adicional incluso antes de comenzar la jornada escolar. En síntesis, la combinación de sobrecarga laboral, horarios poco saludables, sedentarismo e infraestructura inadecuada configura un panorama donde el bienestar físico del docente se ve comprometido, repercutiendo potencialmente en su desempeño profesional.

2.3.2 Bienestar psicológico

Las discusiones en los grupos focales de Monterrey evidenciaron que el estrés laboral es un componente omnipresente en su vida. Los maestros describen su trabajo como una “montaña rusa” de exigencias: hay periodos pico en los que múltiples actividades, evaluaciones y eventos se encadenan sin respiro, seguidos de lapsos más tranquilos. En esas fases de alta demanda, se sienten desbordados mentalmente, teniendo que atender simultáneamente la enseñanza en aula y numerosas tareas adicionales. Un ejemplo claro es el quehacer administrativo: preparar planeaciones, llenar formatos, atender trámites y reportes. En las escuelas secundarias públicas, esta faena se vuelve particularmente onerosa porque el horario de clases cubre todo el día escolar.

“Vas y trabajas las horas frente a grupo totalmente, nunca tienes un espacio para hacer el trabajo administrativo... entonces todo eso se termina llevando a casa”.

(Salma, NL, secundaria pública, 3 años, GF).

Al no ser común que exista tiempo dentro de la jornada para labores no docentes, los maestros terminan invadiendo su tiempo personal (tardes, noches e incluso fines de semana) para cumplir con esas responsabilidades. Esto difumina la frontera entre trabajo y vida privada, impidiendo la desconexión mental y la recuperación del estrés diario.

Varios factores contribuyen a mantener elevados los niveles de estrés y ansiedad entre el profesorado. Uno de ellos es el tamaño y la complejidad de los grupos. Especialmente en la educación pública, los salones suelen tener alta matrícula y alumnos con necesidades muy diversas. Atender al mismo tiempo a cuarenta estudiantes —incluyendo varios con trastornos del desarrollo o problemas serios de conducta— resulta mentalmente extenuante.

“A mí algo que me impactó... es enfrentarme a un grupo numeroso, cuarenta niños de primer grado y como cuatro niños con barreras de aprendi-

zaje... más casos de conducta fuertes, y que no hay apoyo de los papás”.

(Cecilia, NL, primaria pública, 15 años, GF).

Esta maestra describe el choque emocional y cognitivo de gestionar sola a un grupo heterogéneo sin el respaldo suficiente de las familias ni de especialistas. Situaciones así conllevan sobrecarga cognitiva (debe diseñar adecuaciones, manejar crisis conductuales) y un desgaste psicológico que puede manifestarse en ansiedad, sentimientos de impotencia o miedo a no estar haciendo un buen trabajo. De hecho, la misma docente reconoció que los primeros días con ese grupo llegó a sentirse tan abrumada que “quería llorar, realmente”, reflejando el punto al que puede llegar la tensión mental.

Otro elemento de tensión mencionado es la presión temporal y de resultados impuesta por el sistema educativo. Los momentos de evaluación y entrega de calificaciones son especialmente críticos: implican fechas límite estrictas, volúmenes grandes de exámenes o trabajos por calificar y, a menudo, generan conflicto entre cumplir plazos administrativos y mantener la calidad pedagógica. Los docentes señalan que, en épocas de cierre de trimestre o de ciclo, incrementa la exigencia de trabajar fuera del horario regular, robando tiempo a la familia o al descanso. Esta situación suscita ansiedad y un sentimiento de culpa o preocupación por descuidar uno u otro frente (el laboral o el personal).

Además, algunos *estresores* provienen del entorno externo a la escuela. Por ejemplo, la relación con los padres de familia (ampliada e íntimamente relacionada con el bienestar social) puede detonar preocupación constante. En colegios privados, los maestros refieren que ciertos padres monito-

rean de cerca cada incidente —“no falta el niño que hizo algo y la mamá que ya mandó un mensajito”, comentan—, lo que los mantiene en estado de alerta y tensión continua. En el sector público, otros docentes temen eventuales quejas o hasta problemas legales cuando atienden casos complejos sin contar con todas las herramientas, dado que algunas familias son poco comprensivas con las limitaciones de la escuela.

Frente a estos desafíos, los participantes enfatizaron la necesidad de apoyos en salud mental que prácticamente no existen o son deficientes.

“Los principales pacientes de psicólogos y psiquiatras son los docentes... es una atención médica necesaria para nosotros, y la calidad que se nos ofrece en el sistema público es muy deplorable”.

(Eduardo, NL, secundaria pública, 20 años, GF).

Este testimonio evidencia que muchos maestros perciben una desatención institucional hacia su bienestar psicológico: aunque padecen estrés crónico, desgaste emocional y otros síntomas, los servicios de apoyo (como orientación psicológica, terapia o programas de manejo del estrés) brillan por su ausencia en el ámbito público, o no cumplen con la calidad requerida. En contraste, quienes están en colegios privados mencionan contar con capacitaciones frecuentes sobre salud socioemocional e incluso la presencia de psicólogos escolares que pueden apoyarlos. No obstante, esto se ve más como una excepción; en general, *la cultura institucional no integra suficientemente el cuidado psicológico del docente*. Consecuentemente, los maestros desarrollan sus propias estrategias individuales para sobrellevar la tensión —por ejemplo, aprender a “desconectarse” al salir de la escuela,

procurar no llevar trabajo a casa, o practicar técnicas de relajación—, pero reconocen que el estrés acumulado es un problema latente que impacta su

concentración, su paciencia e incluso sus decisiones en el aula.

2.3.3 Bienestar emocional

En cuanto al bienestar emocional, definido en el estudio como la satisfacción laboral y la regulación de las emociones, los hallazgos en Monterrey dan cuenta de varias problemáticas que minan la realización personal de los docentes en su trabajo. Una de las principales es la desmotivación vinculada con el reconocimiento y las recompensas de su carrera. Muchos participantes expresan sentimientos de *frustración* al percibir que su quehacer no es valorado acorde con su esfuerzo.

“Nos sentimos frustrados de que nuestra labor no es tan reconocida, o no es bien remunerada, y... el crecimiento en el sistema público ni siquiera depende de tu mérito, es todo un proceso burocrático”.

(Adriana, NL, secundaria pública, secundaria, 3 años, GF).

Esta queja sintetiza dos aristas importantes: por un lado, el profesorado no se siente apreciado social ni institucionalmente —consideran que cuentan con falta de reconocimiento a su entrega cotidiana—. Por otro lado, las vías de desarrollo profesional y económico dentro de la carrera docente parecen estar desligadas del desempeño. Especialmente en el sector público, señalaron que ascensos, aumentos salariales u oportunidades no dependen del mérito individual ni de la formación continua, sino de trámites y procesos administrativos opacos. Esto genera desaliento: colegas

jóvenes con posgrados indicaron que obtener una maestría o cursos adicionales no mejora sus condiciones laborales inmediatas, lo que resta incentivo para seguir invirtiendo en su desarrollo.

“No hay motivación por parte del sistema. Tengo maestría y no es suficiente... me dicen que estudie el doctorado, pero... no voy a tener más ganancias”, lo cual hace patente la desconexión entre esfuerzo de profesionalización y recompensas.

(Manuel, NL, secundaria pública, 3 años, GF).

Ligado a lo anterior, la remuneración económica insuficiente se menciona constantemente como una fuente de insatisfacción emocional. Varios docentes relatan que, con el sueldo de profesor, les resulta difícil sostener a sus familias o aspirar a ciertos proyectos de vida, lo cual afecta su tranquilidad. De hecho, es común que deban buscar un segundo empleo o dar clases en otra institución para complementar ingresos, añadiendo carga de trabajo y estrés (lo cual vuelve al círculo del deterioro físico y psicológico). Esta situación financiera precaria los hace sentir poco valorados: “no solo la sociedad nos minimiza, también el salario refleja esa falta de valoración”; esta es una idea prevalente. Algunos jóvenes, sin hijos ni grandes responsabilidades económicas aún, exteriorizaron preocupación de cómo podrían afrontar el futuro

si ya ahora “se les dificulta” llegar a fin de mes; imaginan que compañeros con familia lo pasan peor. Aunque en las escuelas privadas de Monterrey los sueldos pueden ser ligeramente más altos que en las públicas, también allí varios docentes indicaron “no es que ganemos mucho” y que su motivación proviene más de otros factores (vocación, buen ambiente) que del aspecto económico. En resumen, la insatisfacción salarial y la sensación de estancamiento profesional son problemáticas emocionales serias: minan el entusiasmo e incluso pueden llevar a que algunos maestros reconsideren su permanencia en la profesión a mediano plazo, especialmente los más jóvenes.

Otro ámbito del bienestar emocional es la regulación de las propias emociones en el trabajo diario. Los docentes reconocen que la naturaleza de su labor es emocionalmente demandante: deben mostrar paciencia, empatía y entusiasmo frente a los estudiantes, incluso cuando atraviesan problemas personales o agotamiento. Aquí surge un problema cuando quien está frente al aula no dispone de espacios ni apoyo para procesar sus emociones: existe el riesgo de que se desborde en el aula, es decir, un *burnout*.

“Hay muchas personas que... por falta de gestión emocional llevan sus problemas al aula y dañan a los alumnos, y qué triste que estemos dañando a personas”.

(Adriana, NL, secundaria pública, 3 años, GF).

Este relato alude a casos en que docentes agobiados o sin herramientas de manejo emocional terminan manifestando irritación, apatía o impaciencia frente a sus estudiantes, afectando negativamente el clima de clase. Si bien la mayoría

muestra un alto compromiso ético por “no desquitarse” con el alumnado, admiten que mantener siempre el equilibrio es difícil bajo tanta presión. Algunos comentaron que han llegado a reaccionar con severidad exagerada o a perder la motivación en ciertos momentos críticos del ciclo escolar, síntomas claros de desgaste emocional.

Cabe destacar que el bienestar emocional docente está profundamente entrelazado con las condiciones del entorno escolar. Los participantes enfatizaron que trabajar en un ambiente positivo, de apoyo y confianza, hace una gran diferencia en cómo se sienten día a día. Por ejemplo, contar con directivos sensibles a las necesidades personales (como permisos por asuntos familiares o reajuste de horario por lejanía del hogar) genera gratitud y lealtad, elevando su moral.

“En mi institución... el director y la subdirectora sí tienen esa consideración ante situaciones personales... te dicen: ‘¿Sabes qué? No pasa nada, tranquila, resuelve tu problema’... Esa parte humana... no es su deber, pero es algo que se agradece”, mencionó una profesora durante la discusión, mostrando cómo el soporte institucional incide en su estado anímico.

(Adriana, NL, secundaria pública, 3 años, GF).

Lamentablemente, no todos gozan de tales consideraciones. Quienes trabajan en escuelas con climas tensos o directivos autoritarios experimentan el efecto contrario: su satisfacción y compromiso merman. Un ejemplo extremo lo dio una docente que en su centro anterior tenía un director con un estilo hostil:

“yo ya ni quería llegar [a la escuela]... por el director... me sentía mal”.

(Cecilia, NL, primaria pública, 15 años, GF).

Esta falta de bienestar emocional —el levantarse con angustia para ir a un lugar donde uno no se siente valorado ni feliz— constituye una señal de alarma sobre las condiciones laborales.

En síntesis, las problemáticas emocionales abarcan *frustraciones macro* (salarios, reconocimiento

2.3.4 Bienestar social

La vertiente social del bienestar alude a la calidad de las relaciones interpersonales que el magisterio tiene en su entorno de trabajo: con colegas, alumnos, directivos y padres de familia. En los grupos focales de Monterrey surgieron contrastes interesantes entre contextos públicos y privados, pero también desafíos comunes.

En cuanto al clima entre colegas, en las escuelas privadas se describen entornos mayormente colaborativos, mientras que algunos participantes de escuela pública relatan experiencias de competitividad. Una maestra que ha trabajado en ambos sistemas comparó:

“La competitividad y el egocentrismo entre compañeras en el sistema público es muy fuerte... En un sistema privado es diferente: los que tenemos más tiempo... nos entendemos entre compañeros”.

(Yolanda, NL, primaria privada, 17 años, GF).

social, oportunidades de desarrollo) y *afectaciones micro* del día a día (manejo del estrés, expresión de emociones, clima interno de apoyo). Muchos docentes encuentran satisfacción en la vocación misma de enseñar y en el vínculo con los alumnos, pero consideran que esos aspectos positivos individuales están continuamente en tensión con factores contextuales que erosionan su bienestar emocional.

Esto hay que interpretarlo también a la luz de las dimensiones de matrícula y número de profesores entre pública y privada, en donde en la pública suele haber un mayor número tanto de docentes como de estudiantes, lo que dificulta la convivencia y sí acentúa el desconocimiento entre colegas.

En las instituciones particulares de Monterrey, en donde el número de docentes suele ser menor, se relatan prácticas de trabajo colegiado como academias por asignatura, planeaciones conjuntas y apoyo mutuo entre maestros. Incluso cuando la carga de trabajo es alta, existe la disposición de compartir material y consejos (“Oye, ¿tú qué sugieres? Mira, hazle así...”). Esto genera un sentimiento de equipo que contribuye al bienestar social, pues el docente no se siente aislado. Por el contrario, en ciertas escuelas públicas —sobre todo de niveles secundaria— los participantes mencionan que históricamente ha imperado un esquema donde cada quien se encierra en su salón, se cuida de no “mostrar flaquezas” y prevalece cierta desconfianza o falta de colaboración genuina. Si bien esto no ocurre en todas las escuelas (varios maestros públicos

dijeron llevarse bien con sus colegas inmediatos), sí parece haber contextos donde la competencia interna por destacar frente a un mayor número de colegas, o simplemente la ausencia de una cultura de colaboración, dificulta construir lazos de confianza.

Un obstáculo señalado en ambos tipos de escuela es la falta de tiempo para convivir e intercambiar entre colegas. La dinámica escolar (horarios muy llenos o múltiples grupos que atender) deja pocos espacios para la interacción social informal entre maestros. Una docente de secundaria privada lo explicó así:

“No tengo el tiempo suficiente... para llevar completo ese bienestar social... Los veo [a mis compañeros] platicando y yo nada más voy de pasadita por unos libros porque ya tengo la siguiente clase”.

(Teresa, NL, secundaria privada, 10 años, GF).

Esto indica que, aunque no haya conflictos personales, muchos sienten que no logran socializar o conocerse con sus pares debido a la carga de trabajo. El resultado puede ser una sensación de aislamiento o la pérdida de potenciales redes de sustento emocional. Paradójicamente, en los momentos en que sí han podido reunirse (por ejemplo, al organizar un evento escolar o durante juntas de Consejo Técnico), suelen coordinarse bien y apoyarse. Es decir, la voluntad de cooperación existe, pero las condiciones cotidianas la limitan. En algunas escuelas, la dirección ha intentado solventar esto habilitando espacios de diálogo: un maestro de primaria pública comentó que su director les reserva tiempo para “tomar un café y platicar” entre todos periódicamente, lo cual ha mejorado la

comunicación interna. En general, los centros con liderazgo proactivo en la construcción de comunidad docente presentan menos problemáticas en esta dimensión social.

Hablando del liderazgo directivo, la actitud y el estilo de los directores impactan profundamente en las relaciones y el ambiente. En Monterrey resaltaron casos positivos y negativos. Por un lado, cuando la dirección muestra empatía, apertura y aliento, se genera un clima de confianza. En colegios privados, varios indican que los directivos regularmente preguntan al personal qué necesitan, están “atentos y dan la cara”, lo cual hace que se sientan escuchados. En las públicas también se citaron ejemplos de directivos comprensivos que flexibilizan horarios o trámites en favor del maestro. Estas prácticas fomentan un sentido de pertenencia y reducen tensiones sociales: el docente percibe al directivo como un aliado y no como una figura hostil. Por otro lado, hubo testimonios de directivos autoritarios o poco comprensivos que deterioran el clima.

“A veces hay una falta de respeto de parte de los directivos... no han tenido esa parte humana de entender al maestro”.

(Manuel, NL, secundaria pública, 3 años, GF).

Comentarios así visibilizan experiencias donde el directivo trata al docente de forma desconsiderada —como “una máquina” más que como persona, según añaden—, lo que origina resentimiento y desmotivación. En casos extremos, como el mencionado por Cecilia anteriormente, un mal liderazgo puede provocar que el maestro desarrolle rechazo hacia su escuela. En suma, *el estilo de gestión escolar influye directamente en el bienestar social*: allí donde hay liderazgo más incluyente y

un trato más humano, las relaciones tienden a ser más sanas; donde impera un liderazgo rígido o distante, surgen conflictos, falta de comunicación y clima tenso. Este último suele estar caracterizado por grandes matrículas, ausencia de trabajo colegiado, exceso de trabajo administrativo que hay que cumplir y la normalización de condiciones de distancia entre directivos y personal docente.

La relación con los estudiantes es otro pilar del bienestar social docente. En Monterrey, los profesores en general expresan cariño y compromiso hacia sus alumnos, pero enfrentan situaciones que ponen a prueba la calidad de este vínculo. Una dificultad importante son los problemas de disciplina y convivencia en el aula. Manejar grupos numerosos de jóvenes o niños, algunos con conductas disruptivas, puede generar fricción diaria. Los docentes refieren que deben emplear mucha energía emocional en mantener el orden y un ambiente propicio para el aprendizaje. Cuando el estrés del maestro es alto (como se analizó en bienestar psicológico), es más fácil que pierda la paciencia y que surjan conflictos con el alumnado, afectando la relación.

Algunos participantes mencionaron implementar estrategias como trabajo en equipo o técnicas socioemocionales para mejorar el clima del salón, con resultados positivos, pero reconocen que no siempre es sencillo “estar de buen humor y atento a cada alumno todos los días”. Además, la atención diferenciada es limitada: con cuarenta estudiantes, es prácticamente imposible brindar apoyo personalizado a cada uno, y esto frustra a los docentes porque quisieran relacionarse mejor y entender las necesidades individuales. También hay casos en que *los estudiantes confían al maestro problemas personales delicados* (situaciones familiares, dudas asociadas a momentos de decisión relacionados

con su edad). Si bien valoran la confianza de sus estudiantes, esto añade un peso socioemocional: sienten responsabilidad de aconsejarlos o buscar ayuda, pero a la vez temen no estar preparados profesionalmente para orientar en ciertos temas (por ejemplo, detección de abusos de sustancias, salud mental juvenil).

Este tipo de situaciones ya han sido reportadas en docentes jóvenes de educación media superior en la Ciudad de México en el contexto de pandemia (Mata y Ángeles, 2021), y esto se ha mantenido presente en años recientes. Un profesor compartió su experiencia de que algunos estudiantes le cuentan asuntos muy personales, ante lo cual él pone límites por seguridad:

“les digo: ‘Yo puedo apoyarlos, pero no puedo meterme mucho en temas delicados’”.

(Manuel, NL, secundaria pública, 3 años, GF).

Esta anécdota refleja la línea difusa entre su rol y el de consejero/amigo que a veces se cruza, generando tensión sobre hasta dónde involucrarse. Además, da cuenta de cómo el trabajo magisterial incluye una importante carga emocional. En general, los maestros aprecian la relación con sus estudiantes, pero sienten que necesitan más apoyo formativo para gestionar adecuadamente los aspectos socioemocionales en el aula (por ejemplo, capacitación en manejo de grupo, mediación de conflictos, atención a la diversidad), de modo que las interacciones con el alumnado sean más positivas y menos estresantes; o bien, que tengan claro con quiénes canalizarlos para determinadas situaciones.

Por último, las relaciones con madres y padres de familia fueron ampliamente discutidas, pues afectan el bienestar social del docente tanto dentro como fuera del aula. En contextos privados de Monterrey, los participantes mencionaron que lidian con padres muy involucrados, a veces en grado sobreprotector. Se habló de la presencia de “papás de cristal” que cuestionan cualquier corrección disciplinaria o retroalimentación negativa hacia sus hijos. Esto coloca al maestro en una posición social incómoda, sintiendo que camina en terreno minado para no herir susceptibilidades. Cada mensaje o queja de un padre vía WhatsApp puede agregar presión en su jornada.

En la esfera pública, surge el problema opuesto: padres poco presentes o poco colaboradores. Varios maestros manifestaron que no reciben apoyo de las familias para reforzar hábitos o conductas de los alumnos.

“Parece que dicen que sí, sí, sí [cuando se les pide involucrarse], pero pues no hacen nada”.

(Cecilia, NL, primaria pública, 15 años, GF).

Esta falta de acompañamiento en casa los recarga con tareas formativas que, a decir de los docentes, idealmente deberían ser compartidas con la familia, por ejemplo, inculcar disciplina, hábitos de

estudio o atender rezagos específicos. Asimismo, maestros de primaria determinaron que cuando no hay una relación de respeto y comunicación fluida con los padres, experimentan tensión social adicional —ya sea por sentirse fiscalizados excesivamente o, por el contrario, por sentirse solos, enfrentando problemas del estudiante sin respaldo familiar. Esta tensión puede derivar en desgaste emocional y conflictos puntuales (reuniones difíciles, reclamos), afectando el clima general de la comunidad educativa.

En resumen, el bienestar social del docente en Nuevo León enfrenta retos como la colaboración entre colegas truncada por falta de tiempo, climas organizacionales poco favorables en ciertos planteles, interacciones complejas con estudiantes de alta demanda y relaciones retadoras con padres de familia. No obstante, también emergen indicios de que si se fortalecieran los lazos comunitarios, podría mejorar esta dimensión: el propio profesorado reconoce que cuando hay sustento mutuo entre colegas, liderazgo empático y comunicación con las familias, su experiencia diaria en la escuela se vuelve más llevadera y gratificante.

2.4 *Nuevo León, entrevistas semiestructuradas*

Si bien las entrevistas en esta región confirman problemas ya puntualizados —como el exceso de quehaceres laborales y la insuficiencia salarial—, estas conversaciones personales evidencian desafíos adicionales relacionados con el contexto escolar, la relación con las familias, el apoyo institucio-

nal y las estrategias docentes frente a diferentes generadores de tensión y de malestar. A continuación, se analizan estos ejes temáticos emergentes para comprender mejor el bienestar docente en la entidad.

2.4.1 Entornos escolares vulnerables y seguridad

Varios maestros y maestras de Nuevo León describen contextos escolares marcados por la inseguridad y violencia en sus comunidades, lo cual recae directamente en su tranquilidad y bienestar. En una zona rural, un entrevistado relató un evento traumático ocurrido a escasos metros de su escuela:

“...tenemos audios, videos... incluso imágenes de los cuerpos sin vida a solo diez metros de la escuela”, comenta al referir un enfrentamiento armado local que cobró múltiples víctimas.

(Miguel, NL, primaria pública, 22 años, ES).

El profesorado se ve obligado a continuar labores incluso bajo estas circunstancias, experimentando temor y desprotección: “Nosotros seguimos asistiendo. Claro que tenemos temor, pero debemos estar ahí. No hay nada que nos proteja”, comenta Miguel. Del mismo modo, en sectores urbanos populares persisten riesgos ambientales que minan el bienestar físico, como traslados diarios largos en tráfico denso y la contaminación atmosférica elevada. Contexto que cada vez es menos exclusivo de la Ciudad de México, pues, en fechas recientes, esto ha sido frecuente para muchos habitantes de Nuevo León, como además lo pudimos constatar en la visita del equipo en campo.

Docentes que trabajan en colonias con altos índices delictivos enfrentan la pérdida recurrente de recursos escolares debido a robos y vandalismo. Una directora señala que, aunque reciben materiales oficiales, el entorno inmediato frecuentemente los priva de ellos:

“aunque lleguen los recursos... durante los periodos de vacaciones se meten a robar y se llevan los equipos... por ejemplo, tenemos computadora, pero no cables, porque se robaron toda la instalación eléctrica”.

(Verónica, NL, primaria pública, 19 años, ES).

Estas condiciones externas —violencia en la comunidad, inseguridad e infraestructura dañada— ocasionan estrés añadido en los educadores y dificultan la creación de un ambiente seguro. No obstante, las entrevistas evidencian formas de resistencia con la que muchos encarar estos desafíos: algunos asumen permanecer en contextos difíciles y mantener su compromiso con sus estudiantes y escuela, implementando tácticas propias de contención emocional para sí y para sus estudiantes a pesar del entorno adverso. En varias participaciones se constató que, en mayor o menor medida, la inseguridad y la sensación de vulnerabilidad del contexto son una fuente significativa de malestar docente en Nuevo León, aportando una dimensión de incertidumbre y riesgo que enriquece lo discutido previamente sobre bienestar físico y social.

2.4.2 Relación con las familias: entre la falta de apoyo y la confrontación

Otro eje emergente es la compleja relación con padres, madres y tutores, la cual puede influir positiva o negativamente en el bienestar del profesorado. En contextos populares de Nuevo León, muchos estudiantes carecen de acompañamiento familiar constante debido a las condiciones de trabajo de sus padres. La escasa participación o interés de algunas familias deja sobre los docentes, además de la carga educativa, el peso emocional de muchos de sus estudiantes, incidiendo en su propio bienestar por el aumento de trabajo y la sensación de sentirse rebasados o de no saber cómo responder frente a este tipo de situaciones. Hubo quien relató que, incluso ante estudiantes con rezago, muchos padres no se involucran ni reaccionan con las bajas calificaciones:

“no les dan... el apoyo necesario... Si uno pone una calificación baja... los papás no preguntan por qué ni cómo... Simplemente reciben la boleta y dicen: ‘Gracias, maestro’”.

(José, NL, primaria pública, 22 años, ES).

La aparente indiferencia contrasta con otro fenómeno creciente en la entidad: familias (a menudo jóvenes) que cuestionan e impugnan las acciones del docente. Una entrevistada consideró un cambio generacional en la actitud de las madres y padres:

“Antes... los papás pedían ayuda para que sus hijos sobresalieran. Ahora, algunas madres jóvenes se molestan si corriges algo... a los niños”, obligando al personal a ajustar su forma de enseñar y disciplinar.

(Diana, NL, primaria pública, 15 años, ES).

Este incremento en la sensibilidad y desconfianza genera tensión emocional al tener que cuidar cada intervención para evitar conflictos. Lo anterior también habla de la falta de acompañamiento escolar para entender la lógica de las exigencias de los padres y que el cuerpo magisterial actualice sus formas de relación con sus estudiantes en términos de enseñanza y disciplina. Los profesores con mayor experiencia usualmente mencionaron situaciones de ese tipo, aunado a la falta de acompañamiento para hacer frente a nuevos escenarios.

No obstante, también es cierto que se registraron casos extremos, donde se reportaron episodios de agresión hacia docentes por parte de familiares. Un maestro de San Nicolás narró cómo tuvo que enfrentar directamente a una madre enfurecida que irrumpió en su aula para increpar a una alumna: aplicó el protocolo de protección correspondiente, desalojando a la agresora y mediando posteriormente una reconciliación en la dirección. Si bien este incidente pudo resolverse satisfactoriamente, ilustra el impacto que los desencuentros con padres de familia tienen sobre el bienestar emocional, al situarlo en contextos de estrés agudo y demandar habilidades adicionales de manejo de conflictos.

Con todo, no todas las experiencias son negativas. Varias entrevistas destacan también relaciones de cooperación y confianza construidas con las familias a lo largo del tiempo. Por ejemplo, un participante compartió que 80% de los padres de su grupo solicitó formalmente que él continuara como docente de sus hijos el ciclo siguiente, muestra de apoyo que refuerza su motivación y satisfacción profesional. En definitiva, las entre-

vistas revelan que la relación escuela-familia en Nuevo León puede ser un arma de doble filo para el bienestar: su ausencia sobrecarga al maestro, y su presencia puede oscilar entre la colaboración

y la fuente de conflictos, requiriendo en este último caso una gestión cuidadosa para no mermar el equilibrio emocional del docente.

2.4.3 *Sobrecarga laboral, burocracia y condiciones de trabajo*

En línea con lo observado en los grupos focales, los entrevistados enfatizan las excesivas tareas laborales como uno de los principales detractores de su bienestar físico y psicológico. Varios testimonios ilustran jornadas extendidas e incluso dobles turnos que dejan poco margen para el descanso y la vida personal. Un maestro de primaria en Cadereyta, por ejemplo, trabaja en los turnos matutino y vespertino, atendiendo en total a más de setenta estudiantes al día; reconoce que este ritmo es “muy difícil” de sobrellevar y conduce a un desgaste considerable, más aún cuando debe dedicar tiempo extra a apoyar a estudiantes con grandes rezagos:

“En la tarde tengo un grupo de 43 niños... varios no saben leer. ...He estado trabajando con ellos... cuatro niños ya lograron aprender a leer. Pero sí se me ha cargado mucho el trabajo... es muy difícil”.

(José, NL, primaria pública, 22 años, ES).

Esta situación —grupos numerosos con necesidades diversas— coincide con lo expresado en las discusiones grupales, subrayando cómo la atención individualizada añadida (por vocación o necesidad) termina recayendo en la ya saturada agenda docente.

Junto con la sobrecarga horaria, los trámites administrativos y las exigencias burocráticas agravan el malestar. No obstante, las entrevistas ofrecen matices valiosos sobre cómo la gestión escolar puede aliviar o empeorar este aspecto. En escuelas privadas o con buena organización, el profesorado percibe cierta flexibilidad y consideración hacia el cumplimiento administrativo:

“la parte administrativa es la que menos disfruto... pero sinceramente, las tareas son muy condescendientes. ...Te ponen el calendario: tienes que entregar la planeación tal día, pero si no la entregas ese día... no pasa nada. ...Le dan prioridad a la labor docente... primero cumple con todo lo académico, y ya después... lo administrativo”.

(Jorge, NL, secundaria privada, 8 años, ES).

Este relato contrasta con prácticas de la administración pública que fueron criticadas por otros entrevistados, quienes refieren peticiones excesivas de evidencias y formatos que finalmente carecen de utilidad.

Una profesora que ocupó previamente una posición de dirección confiesa que optó por eliminar trámites innecesarios para no agobiar a su plantilla:

“antes... se pedían seis observaciones participativas por día... como si eso demostrara que eras buena directora. [Ahora] se van a realizar cuando realmente se necesitan... Los formatos son buenos, pero se usan cuando realmente se necesitan”.

(Verónica, NL, primaria pública, 19 años, ES).

Reducir este “papeleo por papeleo” ha sido, según su experiencia, una medida esencial para cuidar la salud ocupacional de los maestros que tuvo a su cargo. A pesar de ello, muchos trámites y preparativos extracurriculares continúan recayendo en el docente promedio —desde llenar reportes y subir evidencias hasta organizar eventos escolares multitudinarios—, prolongando sus horas de trabajo más allá de lo pagado y afectando su descanso.

Sumado a esto, *varios entrevistados reafirman la insuficiencia salarial* como factor de estrés, en concordancia con lo señalado en grupos focales. El bajo ingreso obliga a algunos a tomar un segundo

empleo o doble turno, y genera preocupación financiera constante:

“la cuestión salarial... es algo que afecta mucho a los docentes porque tiene repercusiones directas en su vida diaria y familiar. Como dicen mis compañeras: ‘siempre tenemos deudas’... Si no estás bien remunerado... [eso] se convierte en una preocupación constante”.

(Verónica, NL, primaria pública, 19 años, ES).

Las entrevistas confirman que las malas condiciones laborales que experimentan —ya sea por exceso de horas, tareas administrativas engorrosas, grupos sobredimensionados, disminución de sus prestaciones o salarios poco competitivos— continúan socavando el bienestar físico y mental de los docentes en Nuevo León. Sin embargo, también apuntan a soluciones internas: una gestión escolar sensible y la simplificación de procesos pueden marcar una diferencia tangible en la experiencia cotidiana del maestro, aminorando el desgaste.

2.4.4 Recursos materiales y salud del docente

Un aspecto poco examinado en los grupos focales, pero muy presente en las entrevistas en Nuevo León, es la relación entre disponibilidad de recursos, prestaciones de salud y bienestar. Varios docentes señalaron que, además de lidiar con sus tareas pedagógicas, frecuentemente deben buscar o aportar por cuenta propia materiales básicos para la enseñanza, lo cual añade presión a su labor.

“Cosas tan simples como contar con una copiadora... Suena increíble, pero a veces no hay”, explica una maestra, “nosotros hemos hecho rifas con padres de familia para conseguir lo que necesitamos y así hacer más llevadera nuestra práctica”.

(Verónica, NL, primaria pública, 19 años, ES).

Este testimonio, que se suma a lo dicho en otras entrevistas en instituciones públicas en la entidad, evidencia cómo muchos educadores asumen la provisión de insumos escolares (hojas, impresoras, proyectores) mediante cooperaciones locales o con su propio dinero, para suplir carencias del sistema.

Si bien estas gestiones creativas reflejan su compromiso, también implican un esfuerzo adicional y pueden generar frustración por la falta de apoyo estructural. Por otro lado, emergió con fuerza la preocupación por la atención médica deficiente que reciben como trabajadores de la educación. En Nuevo León, quienes están adscritos al sistema público cuentan con un servicio médico estatal (Hospital de la Sección 50 del magisterio) que, según relatan, se encuentra prácticamente colapsado. Esto ha derivado en una angustia permanente sobre qué ocurriría en caso de enfermar seriamente:

“Nos preocupa mucho: el servicio médico... no hay doctores, no hay medicamentos; si necesitas una cirugía, la

tienes que pagar por tu cuenta porque no tienen ni insumos... Entonces... ¿y si me enfermo, qué va a pasar?”.

(Verónica, NL, primaria pública, 19 años, ES).

Las palabras de esta maestra visibilizan la inseguridad sanitaria que afrontan: a pesar de que se les descuenta una cuota quincenal para atención médica, en los hechos deben costear tratamientos privados y hasta insumos básicos (gasas, medicamentos) cuando algún colega o ellos mismos requieren atención.

Situaciones de este tipo añaden una carga de estrés adicional al profesorado —particularmente en un contexto de pospandemia, donde la salud ha cobrado mayor centralidad—, ya que sienten que no cuentan con una red de protección efectiva tras años de servicio. Este hallazgo en las entrevistas abre un ángulo poco explorado en el apartado previo: el bienestar no solo depende de lo que ocurre dentro de la escuela, sino también de garantías externas (seguridad social, servicios médicos de calidad) cuya ausencia deteriora la calidad de vida del maestro y su tranquilidad psicológica.

2.4.5 *Clima laboral, apoyo directivo y entre colegas*

A pesar de los numerosos retos, muchos docentes neoleoneses encuentran en el ambiente escolar y el apoyo humano un factor crucial para su bienestar. Las entrevistas resaltan casos en que la cultura colaborativa de la escuela y un liderazgo sensible han marcado diferencias positivas. “Actualmente [la relación con colegas] es muy buena”, afirma una maestra de primaria, reconociendo que al inicio le “costó un poquito entrar” porque “cada quien

tenía su grupito muy cerrado”. Con el tiempo, sin embargo, lograron abrirse y trabajar en armonía:

“ahorita... ya todas fluimos en la misma sintonía... hay aceptación... la relación es más cordial”.

(Gabriela, NL, primaria pública, 17 años, ES).

Este testimonio subraya la importancia de la comunicación y la confianza para construir equipos solidarios, lo cual redundará en un ambiente emocionalmente más saludable.

Varios entrevistados elogian explícitamente a sus equipos de trabajo por la camaradería y la ayuda mutua cotidiana:

“Hemos hecho un buen equipo y creo que eso es un muy buen bienestar laboral”; incluso destaca que llegan temprano a la escuela para conversar e intercambiar experiencias, lo que fortalece los lazos y aligera tensiones.

(Diana, NL, primaria pública, 15 años, ES).

Junto con el compañerismo, la actitud de las autoridades escolares emerge como factor decisivo. Diversos docentes coinciden en que un director empático y cercano puede contrarrestar muchos efectos negativos del estrés.

“Nuestro director... sabe escuchar, atiende nuestras necesidades y se preocupa por el bienestar de los maestros”, relata una maestra, añadiendo que el director diariamente verifica el estado anímico del personal: “siempre busca el bienestar, pregunta cómo estamos... pasa por los grupos... Eso te da cobijo, te sientes protegida, apoyada”.

(Carolina, NL, primaria pública, 8 años, ES).

Tener una figura directiva que muestra humanidad y comprensión —por ejemplo, flexibilizando horarios ante situaciones personales o brindando palabras de aliento— ocasiona un entorno de confianza donde el maestro puede expresarse y pedir ayuda sin temor.

Por el contrario, también se advierte que estilos autoritarios o poco empáticos de liderazgo tienen un impacto muy dañino.

“El bienestar en una escuela... es tener un líder que te defienda, que te ayude... Porque si [el directivo] llega y te ofende o te pone una carta [de extrañamiento], ahí es cuando uno se quiebra”.

(Diana, NL, primaria pública, 15 años, ES),

asegura una educadora con años de experiencia. La afirmación anterior recalca que, para los maestros, sentirse valorados y respaldados por sus superiores inmediatos es parte fundamental de un bienestar emocional duradero; de lo contrario, la escuela puede volverse un espacio hostil y generador de ansiedad. Afortunadamente, la mayoría de los entrevistados en Nuevo León describen relaciones laborales positivas, con equipos directivos y de supervisión presentes y abiertos al diálogo, e incluso iniciativas informales para reconocer logros entre colegas o celebrar hitos, todo lo cual contribuye a elevar la moral docente.

Las entrevistas confirman que el clima organizacional —incluyendo el estilo de liderazgo y la cultura colaborativa entre colegas— actúa como un amortiguador crucial del estrés: puede transformar escuelas con carencias materiales en comunidades de apoyo donde los docentes “recargan baterías” unos con otros, o a la inversa, un centro con buenas condiciones en un lugar de alta rotación si impera un ambiente tenso. Por ende, fortalecer las redes de soporte interno y las prácticas directivas centradas en las personas aparece como una vía inmediata de mejora del bienestar docente.

2.4.6 Vocación, realización profesional y formas de resistencia

Finalmente, un elemento transversal en las entrevistas individuales es la vocación y las estrategias personales que los maestros emplean para sostener su bienestar frente a las dificultades. A pesar del cansancio y los obstáculos, muchos entrevistados dan a conocer un profundo compromiso con su profesión y encuentran en ella fuentes de satisfacción que contrarrestan los pesares.

“La docencia es algo que jamás dejaría”, declara enfático un joven profesor de secundaria, “muy conectado con todo... hasta por aspectos económicos y la posibilidad de no necesitarlo, [aun así] jamás dejaría de ser maestro”.

(Jorge, NL, secundaria privada, 8 años, ES).

Él mismo describe con entusiasmo cómo lo motiva “la huella que dejas en los alumnos”, es decir, el impacto positivo en las vidas de sus estudiantes y el hecho de inspirarlos a aspirar a más.

Palabras similares de pasión por la enseñanza y orgullo profesional se repiten en varias participaciones, constatando que —aun cuando el sistema no siempre lo reconoce— los maestros encuentran sentido y propósito en su labor cotidiana.

Una entrevistada resume este sentimiento al recordarles a sus estudiantes que ella espera “hacer buenos alumnos, porque ustedes son mis futuros doctores, estilistas, dentistas...”, enfatizando la trascendencia social de su tarea formativa.

(Diana, NL, primaria pública, 15 años, ES).

La orientación vocacional actúa como una coraza frente al desgaste. Los educadores la esgrimen para resistir en contextos adversos e incluso para innovar en busca del bienestar común. Por ejemplo, algunos adoptan *estrategias de autocuidado emocional* para mantenerse equilibrados:

Diana también nos comparte que ha aprendido a “terapearse” a sí misma, a reconocer sus emociones y liberarlas —“mi bienestar... es estar bien contigo misma, es amarte, literalmente... física, mental y emocionalmente”— como forma de superar el estrés.

(Diana, NL, primaria pública, 15 años, ES).

Otros mencionan que buscar soporte en sus propios colegas y hasta alimentarse de la energía de sus estudiantes les ayuda a sobrellevar los días difíciles:

“Nos levantamos el ánimo entre las mismas compañeras. ...Estar ahí con los niños... nos ayuda”.

(Gabriela, NL, primaria pública, 17 años, ES).

Asimismo, la capacidad de establecer límites y separar problemas personales del aula aparece como una habilidad crucial desarrollada por muchos docentes a partir de un fuerte sentido del deber y como técnicas de afrontamiento que les permiten seguir enseñando en medio de situaciones complicadas. No obstante, varios advierten que esta habilidad aprendida o forma de resistencia frente a las dificultades tiene un límite y no debería darse por sentada. Por eso, insisten en la importancia de crear entornos que cuiden tam-

bién del maestro para que este pueda dar lo mejor de sí:

“Para que esté bien la escuela primero tengo que estar bien yo”, afirma un profesor, “si no estoy bien yo... no se va a lograr nada”.

(Andrés, NL, primaria pública, 15 años, ES).

En este reconocimiento —que el bienestar docente es condición para la calidad educativa— convergen las voces individuales recopiladas. Las y los entrevistados de Nuevo León aman su profesión y encuentran en ella gratificaciones únicas, pero al mismo tiempo desean ser escuchados, apoyados y cuidados en su propio entorno laboral. Sus testimonios proponen, explícita o implícitamente, un equilibrio más humano: un sistema educativo que valore la vocación sin explotarla, que brinde las herramientas y condiciones necesarias para que esa pasión por enseñar no se apague,

sino que pueda desarrollarse sin comprometer la salud física y emocional.

En las entrevistas de Nuevo León, observamos un panorama matizado donde se entrelazan viejos y nuevos desafíos al bienestar docente. Se reafirma que las exigencias laborales y económicas continúan siendo una carga pesada, pero emergen también problemáticas como la inseguridad comunitaria, la falta de apoyo y seguridad social y las dinámicas cambiantes con las familias, las cuales no habían sido exploradas a profundidad en los grupos focales. En paralelo, sobresalen los factores protectores: comunidades escolares unidas, liderazgo empático y una fuerte vocación operan como pilares sobre los que muchos maestros sustentan su bienestar, incluso en contextos difíciles. Este apartado da cuenta de que insistir en cuidar al docente —en lo material, lo emocional y lo social— es indispensable para preservar no solo su salud y satisfacción, sino también la calidad y calidez de la educación que ofrece.

2.5 Ciudad de México, grupos focales

2.5.1 Bienestar físico

En cuanto al bienestar físico, al igual que lo registrado en Tabasco y Nuevo León, el tema central está relacionado con el agotamiento provocado por las cargas de trabajo desmesuradas y la falta de tiempo suficiente para el descanso. Docentes de primaria y secundaria coincidieron en que el elevado peso laboral —tanto el quehacer frente a grupo como las actividades administrativas adicionales— produce fatiga y merma su salud. Una maestra de primaria pública lo explicó así:

“A mí el físico es uno de los [aspectos] que personalmente más me pega por todas las actividades que realizo todos los días... es mucho trabajo el que hago... [y] eso me agota físicamente y emocionalmente”.

(Daniela, CDMX, primaria pública, 8 años, GF).

También para el magisterio de la CDMX es conocido trabajar doble turno u horas extra para complementar el ingreso, afectando sus tiempos de

comida y descanso. Adicionalmente, destacaron los de escuela pública que es común que carezcan de pausas durante la jornada: deben asumir funciones de vigilancia en recesos y no disponen de un espacio adecuado para relajarse (salón de profesores). En este sentido, fue más común que los profesores de pública no contaran con este tipo de espacios en comparación con los de privada. Al respecto, una participante de secundaria pública comentó que ni siquiera pueden disfrutar su almuerzo porque deben estar de guardia:

“nos malpasamos” saltándonos comidas, y reconoció que “la salud y la alimentación... son dos puntos que se complican y nos afectan”.

(Itzel, CDMX, secundaria pública, 25 años, GF).

En las escuelas privadas, aunque las condiciones materiales pueden ser mejores, también relucen problemas físicos vinculados con el trabajo. Las y los docentes señalaron padecer afecciones de la voz y la garganta por hablar durante muchas horas, así como cansancio general al final de la jornada. En una secundaria privada mencionaron que la alimentación inadecuada en la escuela incide negativamente; las opciones de los comedores escolares suelen ser poco saludables.

“La calidad de la comida aquí no es buena... las opciones disponibles no son saludables, y eso repercute directamente en nuestro bienestar físico”.

(Sara, CDMX, secundaria privada, 6 años, GF),

apuntó una participante sugiriendo que quienes no llevan comida de casa terminan con dietas deficientes, además de que la mayoría no cuenta con el tiempo para prepararse comida saludable para llevarla a la escuela.

Otro factor en las instituciones privadas es el tiempo de traslado. Quienes recorren largas distancias o tienen doble empleo sufren desgaste físico adicional por los trayectos. Esto fue notable en la Ciudad de México, en donde reportan tiempos de traslado de entre 45 y 90 minutos para llegar a los trabajos y otra cantidad de tiempo semejante para regresar a la casa. En suma, tanto en primaria como en secundaria, del sector público o privado, el profesorado tiende a anteponer sus responsabilidades laborales a su propia salud física, así como también se reportó en Tabasco y Nuevo León.

“Aunque estemos enfermos, seguimos trabajando; es como si el bienestar físico pasara a segundo plano”.

(Tamara, CDMX, primaria privada, 5 años, GF).

Esta cultura de “aguantar” el cuerpo hasta el límite es reportada como algo habitual y normalizado, lo cual a mediano plazo conlleva ausentismo por enfermedad, lesiones de voz, estrés físico acumulado y otros problemas de salud.

2.5.2 Bienestar psicológico

En el bienestar psicológico (estado mental y manejo del estrés) se identificaron múltiples factores *estresores* que afectan la salud mental. Uno de los más mencionados fue, de nueva cuenta, el peso extra de trabajo administrativo y académico, que no solo agota físicamente, sino que genera estrés crónico y sensación de falta de control. En las escuelas públicas, por ejemplo, la reducción de personal de apoyo y el aumento de burocracia implican que el docente asuma más tareas de las que razonablemente puede manejar en su horario laboral. Una participante de secundaria pública recordó que antes contaban con horas pagadas para planear clases, pero fueron eliminadas:

“Teníamos horas para preparación de clase... [que] nos servían para hacer el trabajo que [hoy] hacemos en casa. [Ahora] el trabajo de un docente no se queda en la escuela. [Son] horas extras... trabajamos hasta altas horas de la noche... Eso debería tomarse en cuenta, que un maestro necesita esas horas para preparar clase dentro del horario de trabajo, no fuera”.

(Rocío, CDMX, secundaria pública, 28 años, GF).

La falta de tiempo de planificación dentro de la jornada formal, aunado al tiempo destinado a los traslados y el tráfico en la Ciudad de México, obliga a restar horas de sueño y dedicar fines de semana a tareas escolares y preparación de clase. En consecuencia, incrementa la tensión psicológica y se dificulta la desconexión del trabajo.

Al igual que en las otras entidades visitadas, otro aspecto que deteriora el bienestar psicológico es la incertidumbre laboral y de seguridad social. Hubo quienes manifestaron preocupación por las recientes reformas en el sistema de pensiones y por la inestabilidad de las políticas educativas, lo que les suscita ansiedad hacia el futuro:

“Nos está haciendo ruido... la ley del ISSSTE [jubilación]; eso angustia... yo apenas tengo 9 años de servicio... ni siquiera sé cuándo voy a poderme jubilar... Nos preocupa porque hay maestros que ya deberían irse y no pueden, y las nuevas generaciones nos vemos frenadas”.

(Arturo, CDMX, primaria pública, 9 años, GF).

Esta aportación de un docente joven muestra cómo los cambios estructurales (aumento de edad de retiro o falta de plazas para relevo generacional) provocan estrés psicológico tanto en maestros cercanos a la jubilación como en los de menor antigüedad que temen estancarse laboralmente.

En escuelas privadas también hay inquietud respecto a la seguridad laboral. Docentes de secundaria privada señalaron que en su colegio se han erosionado prestaciones (por ejemplo, el seguro médico cubre menos gastos que antes) sin mediar explicaciones claras, lo cual desencadena estrés e incertidumbre. Estas formas de precarización llevaron a que algunos manifestaran sentirse vulnerables:

“Los beneficios se han ido reduciendo... antes la cobertura del seguro médico era total; ahora el deducible es más alto... Esa informalidad permitió que estas prestaciones disminuyeran sin transparencia”.

(Carlos, CDMX, secundaria privada, 33 años, GF).

Las exigencias externas y nuevas responsabilidades se suman a la sobrecarga mental. Una cuestión reiterativa fue la hipercomunicación digital con padres y directivos a través de aplicaciones de mensajería (WhatsApp), ya reportado también en Nuevo León. Tanto en primaria como en secundaria —más acentuado en escuelas públicas en el caso de la CDMX— las y los docentes sienten que deben estar *permanentemente disponibles* para resolver dudas o comunicar avisos fuera de horario, lo que extiende el estrés más allá de la jornada escolar:

“El año pasado [hubo] demanda tras demanda. Si mando la información al grupo [de WhatsApp], estoy evidenciándolos; si no la mando, [dicen] que no avisé. Llega a ser desgastante tener que cumplir con esa labor”.

(Fabiola, CDMX, secundaria pública, 8 años, GF).

En este relato, Fabiola describe cómo la presión de los padres por la inmediatez de la información la colocó en una situación de estrés continuo: cualquier decisión de comunicación era objeto de queja formal (“demanda”), generándole ansiedad. Esta dinámica, que comenzó a normalizarse durante la pandemia, persiste y difumina las fronteras entre la vida laboral y personal del educador, impactando negativamente su salud mental.

No es de extrañar, entonces, que muchos reporten síntomas de ansiedad, e insomnio a causa del trabajo.

“A veces... estamos expuestos a situaciones que no te dejan ni dormir... te quedas pensando y te va afectando”, confesó un maestro sobre la anticipación constante de posibles problemas en el aula.

(Raúl, CDMX, primaria pública, 13 años, GF).

Varios admitieron que suelen “llevarse el trabajo a casa” mentalmente, revisitando conflictos o pendientes en sus horas de descanso. Incluso, algunos dieron cuenta de la somatización del estrés (padecer gastritis, migrañas), evidenciando la estrecha conexión entre lo psicológico y lo físico. Pese a ello, pocos cuentan con apoyo institucional para manejar estos desafíos:

“[Me] llama la atención que no [tengamos atención] psicológica acá... yo sí busco ese balance emocional por mi cuenta”.

(Daniela, CDMX, primaria pública, 8 años, GF).

En la mayoría de los planteles, el cuidado de la salud mental recae enteramente en iniciativas personales (terapia privada, técnicas de autocuidado), *ya que no existen programas formales de apoyo psicológico para el profesorado.*

2.5.3 Bienestar emocional

El bienestar emocional, entendido como la satisfacción laboral y la adecuada regulación de las emociones, muestra matices importantes según el contexto escolar. Una problemática transversal en primaria y secundaria en las tres entidades de la República Mexicana fue, a juicio de los participantes, la falta de reconocimiento y valoración por su profesión, lo cual mina la motivación y el sentido de logro. En escuelas públicas, muchos expresaron sentirse desalentados por la poca valoración social de su esfuerzo. En palabras de una maestra de primaria:

“¿Para qué me esfuerzo... o hago algo de más si al final no me lo van a reconocer? Es más, ni el gobierno [lo hace]”.

(Montserrat, CDMX, primaria pública, 9 años, GF).

Esta aseveración refleja el sentimiento de que, a pesar de invertir energía extra por el bien de los estudiantes, al final, el entorno (padres y autoridades educativas) no agradece ni recompensa ese esfuerzo de forma equivalente, llevando a algunos a desmotivarse y a adoptar una actitud de mínimo empeño como mecanismo de protección emocional.

Relacionado con lo anterior, varios educadores de secundaria reportaron un descenso en la satisfacción profesional que solían experimentar al enseñar. Una profesora con larga trayectoria señaló que antes sentía gran realización cuando sus estudiantes aprendían, pero hoy ese sentimiento se ha diluido en medio de tantas presiones y conflictos:

“Cuando llegué a dar clases, ver lo que un chico aprendía te hacía sentir bien... pero ahora ya no se siente eso”.

(Itzel, CDMX, secundaria pública, 25 años, GF).

Las causas de esta pérdida de satisfacción reportadas son múltiples: además de la falta de reconocimiento externo mencionada, influyen los cambios en la actitud del estudiantado y de las familias, y el *burnout* (agotamiento emocional) acumulado tras años en la profesión. En efecto, el *burnout* docente fue mencionado repetidamente. Al preguntárseles cómo se sentían emocionalmente, muchos describieron estar agotados, irritables o apáticos, reconociendo en ello síntomas de desgaste.

“Uno termina el día y sigue pensando en lo que pasó en clase... incluso uno se acostumbra a dejarse al último”, comentaron en un grupo focal, aludiendo a la dificultad de desconectar la mente del trabajo y a la tendencia a descuidar la propia vida personal o afectiva.

(Tamara, CDMX, primaria privada, 5 años, GF).

En secundaria pública, por ejemplo, algunos admitieron que el cúmulo de pendientes y preocupaciones puede volverlos más impacientes o distantes con sus seres queridos, afectando su equilibrio emocional fuera de la escuela.

Otra fuente de malestar emocional proviene de la gestión de conflictos y relaciones difíciles en la comunidad educativa. Varios maestros enfatizaron

la frustración de enfrentar problemas cotidianos sin tener las herramientas o apoyos para resolverlos. Un ejemplo claro es el caso de una maestra de primaria privada encargada de un estudiante con necesidades educativas especiales:

“Trabajo con niños con necesidades especiales y no he recibido ningún apoyo ni seguimiento. Solo me piden reportes sin darme herramientas... Eso genera mucha frustración”.

(Sara, CDMX, primaria privada, 6 años, GF).

Aquí se observa cómo la ausencia de acompañamiento institucional frente a desafíos emocionales (inclusión de estudiantes con necesidades especiales y manejo de situaciones de violencia escolar) los deja solos, experimentando sentimientos de impotencia y frustración que merman su bienestar emocional.

No todo es negativo. En ciertos contextos, los propios docentes identificaron elementos que los nutren. Por ejemplo, en una secundaria privada con fuerte sentido comunitario, comentaron

que la pasión por la enseñanza y el cariño por sus estudiantes todavía los motivan a seguir adelante pese a las dificultades, aspecto que se reiteró en múltiples ocasiones tanto en grupos focales como en entrevistas de las tres entidades estudiadas. Un profesor expresó que ver el progreso de sus alumnos le brinda un sentido de propósito:

“Ver lo que un chico escribe cuando entra y compararlo con lo que escribe al salir, es una satisfacción inmensa... Te das cuenta de que... después de años aquí, se convierten en gente decente”.

(Carlos, CDMX, secundaria privada, 33 años, GF).

Esta perspectiva positiva, aunque no necesariamente generalizada, muestra que cuando se dan las condiciones para enseñar efectivamente, el bienestar emocional se fortalece mediante la realización personal y el sentido de trascendencia en su trabajo. Lamentablemente, muchos sienten que esas condiciones ideales son la excepción, no la regla en el día a día, predominando en cambio las emociones negativas (estrés, ansiedad, desánimo).

2.5.4 *Bienestar social*

El bienestar social, como ya se ha mencionado, se refiere a la calidad de las relaciones interpersonales que los docentes establecen en la escuela (con colegas, estudiantes, directivos y familias). En la Ciudad de México se apreciaron diferencias entre escuelas con climas organizacionales positivos y otras con ambientes tensos o poco colaborativos.

Un tema crucial es la relación entre colegas. En los grupos focales de la capital del país surgieron experiencias contrastantes. Por un lado, en algunas escuelas privadas se destaca un fuerte sentido de comunidad:

“Yo creo que en este colegio la parte social es nuestro pilar... Hay una reciprocidad y un apoyo inmenso entre compañeros. Nunca me he sentido sola; si necesito ayuda, siempre hay alguien”.

(Zoraya, CDMX, secundaria privada, 25 años, GF).

Esta declaración de una maestra de secundaria privada refleja un clima laboral donde prevalece la colaboración y el apoyo mutuo, el cual actúa como factor protector frente al estrés individual. Por otro lado, en varias escuelas —particularmente públicas— se reportaron fisuras en la cohesión del colectivo. Una participante de secundaria pública mencionó que, con el tiempo, el compañerismo se ha diluido:

“Se ha perdido mucho... Cuando yo llegué a esta escuela, me parecía muy cordial [el ambiente]. Ahora nos hablamos, pero no somos amigos, no convivimos con todos”.

(Mari, CDMX, Secundaria, 16 años, GF).

Las posibles causas incluyen la falta de espacios para la convivencia (al eliminarse, por ejemplo, el salón de profesores o las reuniones informales), las diferencias generacionales y de enfoques pedagógicos, e incluso cierta competencia o sobrecarga que impide a los docentes socializar.

En efecto, un factor mencionado en primaria pública fue que las diferencias entre colegas jóvenes y los de mayor experiencia dificulta el trabajo en equipo:

“Nosotros como jóvenes queremos... tener ideas innovadoras, pero... nos

frenan... quieren seguir haciendo [las cosas] como hace 20 años”.

(Montserrat, CDMX, primaria pública, 9 años, GF).

Aquí, una maestra joven describe cómo algunos colegas mayores (o con prácticas tradicionales) resisten cambios, generando conflictos interpersonales y un clima social tenso en la escuela. Esta brecha generacional no solo afecta la colaboración profesional, sino que puede derivar en divisiones dentro del claustro (grupos de maestros por edad o afinidad) e incluso en hostilidad o falta de respeto mutuo. En los grupos focales de CDMX se mencionó que, en ciertos casos extremos, los compañeros llegan a ignorarse o comunicarse únicamente lo imprescindible, socavando la posibilidad de apoyo en la escuela.

La relación con el cuerpo directivo es otro componente crucial del bienestar social. Muchos participantes enfatizaron que el tono que marca la dirección de la escuela influye directamente en las relaciones y el ambiente. Se citaron ejemplos de liderazgos escolares positivos:

“[En una escuela anterior] la directora era muy participativa, tenía muy buen ‘click’ con todos los profesores, y eso hacía que entre nosotros mismos nos lleváramos bien”.

(Raúl, CDMX, primaria pública, 13 años, GF).

Volvemos a encontrar que cuando la autoridad escolar propicia espacios de convivencia, escucha al personal y muestra empatía, se fortalecen las relaciones interpersonales: los docentes se sienten más valorados y replican esa actitud colaborativa entre ellos.

Lamentablemente, también se narraron experiencias opuestas de directivos que ignoran o devalúan el bienestar del personal. Un ejemplo citado fue la actitud de “a mí no me interesa [su bienestar]; yo lo que quiero es que vengan a trabajar y que no falten”, que algunos directores manifiestan (relató una participante de primaria pública). Tal postura transmite frialdad y utilitarismo, inhibiendo la confianza y la comunicación abierta entre los educadores y directivos. En escuelas privadas de Ciudad de México, se identificó como problemática la falta de transparencia y comunicación desde la dirección hacia los docentes: decisiones tomadas a puerta cerrada, cambios no consultados, información relevante comunicada a destiempo o solo por medios digitales. Esto genera desconfianza y desunión:

“Hace falta mayor transparencia; muchas cosas se mantienen en secreto y eso genera incertidumbre y desconfianza entre el personal”.

(Sara, CDMX, primaria privada, 6 años, GF).

Este señalamiento apunta a que una comunicación institucional deficiente además de afectar el bienestar psicológico (por la incertidumbre) también incide en el social al romper la sensación de equipo y propósito compartido en la escuela.

La relación con los padres de familia y con los estudiantes forma parte igualmente del bienestar social docente. En prácticamente todos los grupos —de todas las entidades visitadas en campo— se mencionó que la interacción con madres y padres puede ser una fuente de tensión social para el maestro, especialmente cuando se difuminan los límites profesionales. Un fenómeno emergente es la invasión de la privacidad a través de redes socia-

les u otros medios. Una participante de primaria pública narró con desconcierto:

“Me agregan a Facebook... ¿y todavía se atreven a mandarme solicitud?... Con los papás no puedes tener una relación cercana porque la confunden... invaden tu privacidad y ya quieren saber no nada más qué haces aquí [en la escuela], sino qué haces fuera”

(Daniela, CDMX, primaria pública, 8 años, GF).

Esto da cuenta de que algunos padres, al ver disponible el contacto del docente, traspasan límites buscando interacción en ámbitos personales, algo que incomoda y estresa a los profesores.

En secundaria, varios comentaron que sienten presión por parte de los padres a través de grupos de chat y correos, en donde a veces reciben mensajes a altas horas o reproches públicos. Por otra parte, en escuelas privadas se destacó un nuevo matiz: las familias, al ser consideradas “clientes”, ejercen poder en las decisiones escolares, presionando por cambios curriculares o indulgencia académica, lo que coloca al docente en una posición social vulnerable frente a la administración y las familias. Un profesor de secundaria privada mencionó:

“Los padres exigen que la escuela sea bilingüe, que tenga más tecnología... [esto] eleva los costos... La presión de los padres nos obliga a ser más cuidadosos”.

(Francisco, CDMX, secundaria privada, 24 años, GF).

Además de los padres, la relación con el estudiantado puede afectar el clima social del docente. En

contextos de inseguridad o alta conflictividad estudiantil, los maestros tienden a experimentar mayor estrés social. Aunque en los grupos de CDMX no se abundó en casos de violencia escolar o inseguridad en las inmediaciones escolares —como sí ocurrió en las otras dos entidades—, sí se habló de la necesidad de cautela en el trato físico-afectivo con alumnos, sobre todo en secundaria, para evitar malentendidos en la era de la sensibilidad hacia el acoso:

“Las cuestiones legales y la presión de los padres nos obligan a ser más cuidadosos. La cercanía con los alumnos... ahora está mediada por la cautela: a veces un niño viene a abrazarte y [uno] duda en corresponder”.

(Zaira, CDMX, secundaria privada, 25 años, GF).

Esta cita revela cómo ha cambiado la dinámica social maestro-alumno: actos antes cotidianos

como dar un abrazo de consuelo hoy puede generar dilemas en el docente por temor a eventuales señalamientos, afectando la calidez de la interacción y, en última instancia, la satisfacción con el trabajo.

Quienes participaron en el estudio dieron cuenta de que su bienestar social depende en gran medida del clima organizacional de la escuela y de los vínculos de respeto y apoyo que logren construir con colegas, directivos, estudiantes y familias. Las problemáticas sociales reportadas incluyen la falta de compañerismo o conflictos internos entre docentes, el liderazgo escolar poco empático o autoritario, y la interferencia o exigencias desmedidas de algunos padres. En contraste, allí donde existe trabajo en equipo, apoyo horizontal y vertical, y relaciones basadas en la confianza, el magisterio experimenta un mayor bienestar social que atenúa los efectos de otros *estresores*.

2.6 Ciudad de México, entrevistas semiestructuradas

2.6.1 Concepciones del bienestar docente y equilibrio integral

Varios entrevistados definieron el bienestar docente como un estado de tranquilidad y realización personal en el trabajo:

“Pues, estar bien. Estar tranquila. Desenvolverte como eres y como sabes, sin que nadie te limite y sin que nada te impida hacer [tu trabajo] bien y con gusto”.

(Beatriz, CDMX, primaria pública, 17 años, ES).

Esta noción de *estar bien* abarca sentirse seguro y confiado en el entorno escolar, sin miedos ni auto-limitaciones. En línea con esto, los entrevistados en CDMX enfatizaron la importancia de mantener un equilibrio entre las distintas dimensiones del bienestar —física, psicológica, emocional y social— para poder desempeñarse plenamente. Una maestra subrayó que las cuatro facetas tienen el mismo peso y deben cuidarse de forma balanceada en la vida magisterial, pues descuidar alguna termina impactando a las demás. Otra entrevistada recalcó la prioridad del bienestar físico (por

ejemplo, alimentación y descanso adecuados) como base para sostener el bienestar emocional y psicológico en el aula. Esto confirma lo visto en los grupos focales y entrevistas en las tres entidades examinadas, que el profesorado entiende su bienestar de forma integral, enfatizando el sentirse

bien, en armonía (estar en calma y seguro de sí) y en un entorno favorable como condiciones esenciales —un matiz más personal y reflexivo que complementa los hallazgos previos, presentes en las categorías generales de bienestar abordados en este estudio—.

2.6.2 *Carga de trabajo, doble empleo y conciliación entre vida laboral y personal*

Un eje temático distintivo en las entrevistas de la CDMX fue la sobrecarga laboral y la necesidad de conciliar múltiples empleos y roles personales. Si bien en los grupos focales de la capital ya se mencionaba el agotamiento físico por exceso de trabajo, las entrevistas ahondan en cómo los docentes gestionan esa carga en su día a día. Varios participantes describen jornadas extendidas al combinar dos turnos o trabajos para completar sus ingresos. Esta situación conlleva largos traslados y poco tiempo de descanso. Una profesora de secundaria con doble empleo compartió que invierte hasta cuatro horas diarias en transporte entre sus dos centros de trabajo, lo que ha ido minando su energía:

“Ya ahorita sí me pesa un poco... antes no tanto, pero ahora sí, el traslado”.

(Sandra, CDMX, secundaria pública y privada, 12 años, ES).

De igual forma, otra participante relató que “en nuestra ciudad lo que afecta es el tráfico”, refiriéndose a las constantes congestiones que alargan el día.

(Beatriz, CDMX, primaria pública, 17 años, ES).

Las vivencias anteriores ilustran el impacto de la vida urbana en el bienestar docente: el tiempo invertido en transporte, sumado a la carga administrativa y magisterial que muchos llevan a casa, reduce las oportunidades de descanso, convivencia familiar y autocuidado. No obstante, algunos entrevistados buscan estrategias para sobrellevarlo: desde organizar rigurosamente su horario (por ejemplo, llegando con mucha anticipación para evitar contratiempos) hasta aprovechar las ventajas complementarias de cada empleo, como mayor estabilidad en el caso de algunas escuelas públicas dado el mayor número de matrícula y la recurrencia de poder impartir las mismas materias, o como también mayores incentivos económicos, prestaciones y bonos de puntualidad y productividad que ofrecen algunas privadas.

A diferencia de los grupos focales, donde la atención se centró en el cansancio acumulado, las entrevistas muestran estrategias a propósito de cómo los docentes intentan equilibrar su vocación con las exigencias de una metrópoli compleja, muchas veces anteponiendo el deber profesional por encima de su propio descanso. Si bien es cierto que lo pudimos registrar tanto en Tabasco como en Nuevo León, en Ciudad de México esto se hizo mucho más recurrente, pues, además, los docentes destacan la alta competencia laboral en

la capital y la necesidad de adaptarse y exigirse más para estar en sintonía con el ritmo que se les exige. Este hallazgo refuerza la idea, ya señalada en las otras entidades, de que la conciliación entre

vida laboral y personal es un desafío crítico para el bienestar, agravado en contextos urbanos como la Ciudad de México.

2.6.3 *Conflictos laborales y vulnerabilidad institucional del docente*

Otro tema relevante que surgió en las entrevistas de la CDMX es la presencia de conflictos en el entorno laboral y la sensación de vulnerabilidad ante la falta de soporte institucional. Si bien en los grupos focales capitalinos se mencionaron tensiones con directivos y padres de familia, las entrevistas aportan relatos más crudos sobre cómo estas situaciones minan el bienestar de los maestros. Un caso ilustrativo es el de una participante que sufrió un ambiente laboral tan adverso en una escuela anterior —marcado por acoso laboral y falta de respaldo de la dirección— que todos los ámbitos de su bienestar (físico, mental, emocional y social) se vieron deteriorados, al punto de que instancias jurídicas de la autoridad educativa tuvieron que intervenir para resolver el conflicto. El acoso laboral que dijo haber sufrido llegó a tal punto que debió ser reubicada en otro plantel luego de denunciar su caso ante el Órgano Interno y posteriormente acudir al Ministerio Público para solicitar resguardo y medidas de seguridad. Esto quedó asentado cuando intervino el área jurídica, que citó a comparecer al personal de educación involucrado. Episodios como este dan cuenta de una forma de “violencia institucional” que, aunque excepcional, impacta de forma profunda en la vida de algunos docentes.

Muchos entrevistados coinciden en sentir desprotección ante los riesgos de la profesión. Surge el miedo a cometer involuntariamente alguna falta y

la incertidumbre sobre cómo reaccionar frente a problemas con estudiantes o padres en un clima de alta exigencia hacia quienes están frente al aula. Una profesora con décadas de experiencia resumió esta sensación diciendo que hoy el magisterio parece caminar “como en la cuerda floja”, temeroso de cualquier error que pueda desatar una queja formal.

“Aunque uno sabe que trabaja bien... todos los maestros, en general, en México, estamos sentados en una bomba de tiempo. Porque no sabemos lo que pueda pasar con nosotros... es la profesión más riesgosa que existe”.

(Adriana, CDMX, primaria privada, 50 años, ES).

Si bien estas palabras —“bomba de tiempo” y “profesión más riesgosa”— pueden concebirse exageradas, sí reflejan la ansiedad con que muchos viven su labor, conscientes de que un incidente (un accidente escolar o un malentendido con un alumno) puede derivar en consecuencias graves para su carrera, sin que la institución necesariamente los respalde. Lo anterior reafirma la creciente sensación de inseguridad jurídica percibida por el profesorado en general, pero las entrevistas añaden la perspectiva personal de ese miedo internalizado en la rutina docente.

Un factor que agrava dicha vulnerabilidad es la escasa defensa institucional que perciben los docentes ante conflictos con la comunidad escolar, en particular con madres y padres de familia. Varias entrevistadas de escuelas privadas relataron haber sido objeto de trato descortés o agresiones verbales por parte de padres, sin que las autoridades escolares intervinieran con firmeza en su apoyo:

“Fíjate que, a mí, una vez, me pasó... una mamá me dijo groserías en la puerta... y no hubo una repercusión directa. [...] Pedí a Dirección que hablara con esta mamá [...] y no lo hizo. [...] Es cuando uno se siente encuerado... No sentirte, deja tú apoyada... ni siquiera acompañada”.

(Paola, CDMX, primaria privada, 20 años, ES).

Como Paola, otros colegas de instituciones privadas afirmaron sensaciones de indefensión cuando

la autoridad escolar opta por complacer al cliente (padre/madre) en lugar de respaldar al maestro.

La percepción de abandono institucional conecta con hallazgos en los grupos focales (donde se discutió la falta de respaldo de directivos e instancias superiores), pero las entrevistas la profundizan al mostrar las consecuencias personales: autocensura en la interacción con estudiantes (por temor a que cualquier palabra sea malinterpretada) y sentimientos de injusticia y desamparo. En las entrevistas de la CDMX destacó, además de las cargas propias del quehacer docente, el *estrés relacional* y organizacional: conflictos con directivos que imponen su autoridad, mayores fricciones entre colegas y una nueva dinámica padres-maestros donde el profesor se sabe en posición vulnerable, especialmente en el caso de privadas. La falta de “entornos protectores” para quienes están al frente del aula, es decir, de una “escuela que cuida”, se presenta como un obstáculo para el bienestar.

2.6.4 Reconocimiento profesional, realización y sentido vocacional

Las entrevistas también aportan una perspectiva más personal sobre la necesidad de reconocimiento y realización profesional para el bienestar docente, ampliando lo identificado en los grupos focales sobre la desvalorización social de la profesión. Varios entrevistados enfatizaron que, más allá de las condiciones materiales, su satisfacción con el trabajo depende en gran medida de sentirse valorados, respetados y justamente recompensados por su tarea:

“Yo creo que eso es lo primero que influye en tu bienestar... Si tú te sientes bien remunerado, si tú te sientes valorado, pues te desempeñas muchísimo mejor”.

(Héctor, CDMX, secundaria privada, 25 años, ES).

Una constante en las entrevistas de la CDMX fue el contraste entre contextos, pues hubo participantes que se sentían poco valorados y otros que se concebían parte esencial del proyecto educativo.

Por ejemplo, una maestra narró la experiencia de haber sido despedida de una escuela privada al alcanzar cierta edad

—“dijeron que ya estaba vieja”—, en contraste con su situación actual en otra institución donde “valoran mi experiencia... Estoy muy contenta”.

(Adriana, CDMX, primaria privada, 50 años, ES).

Esta contraposición demuestra cuánto incide en el bienestar emocional el sentido de reconocimiento: pasar de la sensación de ser descartada a sentirse respetada y útil. Y esto no solo fue anecdótico; insistentemente los docentes reportan la relevancia de que su trabajo sea reconocido y que se sientan parte del rumbo de la escuela en la que trabajan.

Por otra parte, las entrevistas resaltan que, a pesar de las dificultades, la vocación y el amor por la enseñanza siguen siendo un factor de bienestar para muchos. Varios participantes —especialmente aquellos con larga trayectoria— describieron con entusiasmo cómo disfrutaban su labor diaria con los estudiantes y encuentran en ella un propósito. Del mismo modo, los más jóvenes relataron cómo, incluso entrando al magisterio por necesidad, descubrieron una pasión inesperada en la profesión:

“resultó que me gustó mucho [dar clases]... fue difícil pero muy enriquecedor”.

(Sandra, CDMX, secundaria pública y privada, 12 años, ES).

Estos sentimientos de realización personal —celebrar los logros de los alumnos, cultivar el cariño mutuo en el aula— funcionan como un contrapeso que amortigua en parte el estrés y el agotamiento mencionados en ejes previos.

Cabe señalar que en los grupos focales de la CDMX también surgieron destellos de este orgullo y satisfacción intrínseca (por ejemplo, al ver progresos de los alumnos, como se documentó en el bienestar emocional); sin embargo, las entrevistas permiten apreciar mejor *cómo cada docente, en su historia individual, construye mecanismos de resistencia frente a contextos y situaciones estresantes enclavados en su vocación*. Esto no elimina las problemáticas estructurales, pero sí muestra que el sentido vocacional y la entrega personal son fuentes de bienestar que los maestros identifican claramente: les ayudan a “seguir adelante pese a las dificultades” y les dota de un significado a su esfuerzo cotidiano. No obstante, varios matizaron que la vocación necesita ser acompañada de condiciones dignas, insistiendo en que el reconocimiento institucional debe ir de la mano del compromiso personal para sostener un bienestar duradero.

2.6.5 *Condiciones del entorno escolar y bienestar físico-emocional*

Otro eje temático abordado en las entrevistas de profesores capitalinos fue el impacto de las condiciones físicas de la escuela y del entorno urbano en su bienestar. Aunque en los grupos focales de

la CDMX no se enfatizaron problemas de inseguridad o infraestructura (a diferencia de lo ocurrido en Tabasco o Nuevo León), al conversar individualmente, algunos sí señalaron que el contexto

material y geográfico de sus escuelas influye en su estado de ánimo. Especialmente en zonas populares de la ciudad, los maestros enfrentan desafíos que van desde la inseguridad pública hasta carencias de instalaciones básicas. Una profesora de secundaria pública en Iztapalapa describió un panorama preocupante: alto índice delictivo en los alrededores, tráfico caótico, ruidos e incluso desastres naturales que interrumpen las clases:

“La delincuencia es algo que está latente... a varios compañeros de trabajo los han asaltado muy cerca de la escuela”.

(Julieta, CDMX, secundaria pública, 4 años, ES).

Asimismo, narró cómo su plantel carece de espacios adecuados y sufre inundaciones y cortes de agua frecuentes, lo que obliga a suspender actividades y genera malestar tanto en docentes como en alumnos.

En sus palabras, “es una zona escolar y no veo muchas condiciones de seguridad... la alcaldía no se involucra mucho en ofrecer condiciones seguras”, lo que deja a la escuela en una situación vulnerable.

(Julieta, CDMX, secundaria pública, 4 años, ES).

Estas descripciones evidencian que el bienestar físico no solo está determinado por las horas de trabajo, sino también por el entorno: el calor en aulas con decenas de estudiantes, el ruido y la contaminación o la falta de agua para necesidades básicas son factores que merman la comodidad y elevan el estrés diario.

Por otro lado, incluso en escuelas privadas de la ciudad surgen retos del entorno que afectan a los maestros, aunque de distinta índole. Un ejemplo frecuente es la falta de infraestructura de apoyo: entrevistados de colegios particulares mencionaron la ausencia de estacionamiento para maestros (lo cual los obliga a llegar muy temprano y genera tensión por encontrar lugar seguro para sus autos) o la carencia de áreas de descanso adecuadas dentro de la escuela. Estas situaciones, si bien parecerían menores en comparación con los de pública, inciden en el bienestar físico y social:

“Se llena la calle porque no tenemos estacionamiento... entre más temprano llegues, más oportunidad tienes de encontrar lugar”.

(Paola, CDMX, primaria privada, 20 años, ES).

De igual manera, el entorno urbano de la CDMX impone distancias y tiempos que dificultan la convivencia escolar: en algunas escuelas públicas, los docentes refieren que no existen espacios ni momentos para socializar con colegas (no hay salón de maestros y los recesos se van en vigilancia de estudiantes), lo que empobrece el *clima social* y los priva de un desahogo emocional durante la jornada. En comparación con los grupos focales, donde el bienestar social se discutió sobre todo en términos de relaciones interpersonales, las entrevistas traen a primer plano cómo el espacio físico y la ubicación modulan esos vínculos y el bienestar general. Un ambiente escolar seguro, limpio y con facilidades (desde suficiente mobiliario hasta lugares de esparcimiento) puede marcar diferencia en que el docente se sienta cómodo y respaldado, mientras que condiciones precarias o riesgosas añaden una capa extra de tensión sobre su labor. Este punto complementa la visión previa: para

mejorar el bienestar no solo hay que considerar factores individuales o pedagógicos, sino también las condiciones materiales y contextuales en que

el magisterio practica su quehacer cotidiano en la ciudad.

2.6.6 *Hacia una perspectiva complementaria: propuestas y apoyos percibidos*

Además de identificar problemáticas, las entrevistas semiestructuradas en la Ciudad de México permitieron recopilar las voces y propuestas de los docentes sobre cómo mejorar su propio bienestar, aspecto que complementa los hallazgos previos. Varias personas entrevistadas reconocen algunos esfuerzos recientes, pero aislados, por parte de instituciones educativas para atender su bienestar. Por ejemplo, quienes eran de escuelas privadas mencionaron iniciativas como encuestas de satisfacción, sistemas de bonos de desempeño e incluso jornadas de retiro y reflexión (en colegios de ideario religioso) que buscan brindar un respiro y fomentar la cohesión del profesorado.

Estas medidas son recibidas positivamente, aunque se señala que a veces quedan en lo simbólico. Los maestros valoran sentirse escuchados (así sea mediante encuestas anónimas) y contar con pequeños incentivos o espacios de convivencia, pero advierten que ello *no sustituye reformas más profundas*. De hecho, entre las recomendaciones más reiteradas en las entrevistas destacan cambios estructurales muy concretos: reducción de la faena burocrática y de horas excesivas, replanteamiento de los sueldos (para hacerlos competitivos y acordes con el esfuerzo) y respeto estricto a sus tiempos de descanso. Una participante de primaria privada abogó por revisar las jornadas de ocho horas y el calendario escolar interno, ya que en su colegio se les exige asistir a capacitaciones en periodos de vacaciones o se les niegan permisos

personales, lo que impide la recuperación física y mental:

“Las vacaciones... son absolutamente necesarias para nuestro bienestar emocional y psicológico, y no siempre tenemos las mismas que la SEP... Me gustaría que se respetaran esos tiempos y... tener días económicos [permisos con goce de sueldo]”.

(Paola, CDMX, primaria privada, 20 años, ES).

Asimismo, emergió con fuerza la propuesta de institucionalizar apoyos profesionales para el docente, tales como acceso a atención psicológica y asesoría legal. Varios entrevistados señalaron que otras profesiones de alta responsabilidad (médicos, policías) cuentan con seguros o fianzas para protegerse ante eventualidades, y sugieren que el magisterio debería tener algo equivalente:

“De verdad, estamos muy abandonados... Deberíamos tener algún tipo de fianza o seguro... así como los doctores lo tienen. [...] Que nos respalde, ya sea con una asesoría legal, psicológica... porque nadie te dice ‘no te preocupes, yo estoy para cuidarte’”.

(Paola, CDMX, primaria privada, 20 años, ES).

Este llamado refleja la inquietud ya mencionada de vulnerabilidad: los docentes sienten que requieren un *colchón de seguridad* para desempeñar su trabajo con tranquilidad, sabiendo que si enfrentan un conflicto serio no quedarán a la deriva. Igualmente, se sugirió fortalecer la capacitación práctica en temas socioemocionales y de manejo de grupo, pero de forma más pertinente y menos burocrática. Una entrevistada pidió que las capacitaciones fueran “más claras, breves y precisas”, enfocadas en protocolos concretos para atender a alumnos con problemas de conducta, ansiedad o depresión, ya que percibe que la formación actual es dispersa y no aterriza en herramientas útiles.

Los testimonios citados ilustran cómo cada docente vive y siente su bienestar (o malestar) en función de su historia profesional y contexto específico, aportando detalles reveladores: desde la maestra que recupera su entusiasmo al sentirse reconocida tras una experiencia de discriminación por edad, hasta el colega joven que confiesa planear sus clases con mucho esmero y ahínco, o la educadora que encuentra refugio en correr maratones para liberar el estrés acumulado. En el caso de la Ciudad de México, las entrevistas semiestructuradas dejan claro que el bienestar docente es un fenómeno multifacético donde se entrelazan las condiciones laborales objetivas con las percepciones, actitudes y recursos personales de cada docente.

3 *Bienestar docente por tipo de sostenimiento (escuelas públicas y escuelas privadas)*

El bienestar docente, a partir del análisis en campo, mostró una fuerte relación con el contexto institucional en el que se labora. En los grupos focales y entrevistas en Ciudad de México, Nuevo León y Tabasco, se identifican marcadas diferencias —así como ciertas similitudes— entre la experiencia magisterial en escuelas públicas y privadas. Los

descubrimientos manifiestan que, si bien todos los docentes enfrentan desafíos comunes —sobrecarga laboral, estrés o desgaste emocional—, el tipo de sostenimiento público o privado de sus escuelas incide de forma significativa en la manera en que viven esos desafíos y los recursos con que cuentan para afrontarlos.

3.1 *Contrastes en las condiciones de trabajo y recursos disponibles*

Las condiciones materiales y cargas de trabajo que caracterizan a cada sector mostraron diferencias en voz de los participantes. En las escuelas públicas, resultó más frecuente que el profesorado se enfrente con carencias de infraestructura y recursos básicos que imponen exigencias adicionales a su labor cotidiana. Muchos relataron tener que improvisar materiales o incluso financiarlos de su bolsillo para poder desarrollar sus clases, por ejemplo:

“muchas escuelas públicas no tienen internet, no tienen proyectores, no tienen bocinas... entonces tenemos que buscar la manera... o definitivamente ponerlo de nuestra bolsa”.

(Ana, Tabasco, primaria pública, 22 años, GF).

Esta circunstancia implica no solo un esfuerzo económico personal, sino también un peso físico extra (transportar equipo propio o elaborar recursos didácticos).

Además, en contextos públicos es común atender grupos numerosos de estudiantes, lo cual dificulta la atención individualizada y aumenta el trabajo de planeación y evaluación. En más de una secundaria pública se reportaron clases con más de cuarenta estudiantes, de los cuales solo “dos, tres [estudiantes]... más o menos” logran avanzar al ritmo esperado, mientras el resto no puede ser atendido adecuadamente dada la cantidad y diversidad de necesidades presentes (grupo focal en CDMX, secundaria pública).

En contraste, los colegios privados suelen operar con cupos más reducidos y mejor dotación de materiales e infraestructura. Por lo general, cada aula cuenta con mobiliario en buen estado, y es común disponer de laboratorios, bibliotecas en buenas condiciones, salas de maestros e incluso el uso de tecnología adecuada para dar la clase (pizarras inteligentes, proyectores instalados en el salón de clases, tabletas, acceso a internet). Una profesora que enseña en ambos tipos de secundaria ilustró dicha diferencia.

En el colegio privado el grupo tiene menos de veinte estudiantes y disponen de iPads, biblioteca y hasta un laboratorio, mientras que “en la pública... tengo grupos de cuarenta, treinta y tantos” y a menudo deben “trabajar con lo que hay”, frecuentemente sin tecnología disponible.

(Sandra, CDMX, secundaria privada/pública, 12 años, ES).

No obstante, mejores insumos no equivalen automáticamente a menos carga: aunque quien está en escuela privada típicamente no enfrenta la escasez de recursos de la escuela pública, debe igualmente preparar clases, evaluar, cubrir guardias y cumplir objetivos institucionales, a la par que atender actividades extraescolares organizadas por la institución para la comunidad escolar. Varios maestros de colegios particulares mencionaron que su jornada no termina al sonar la campana: asumen tareas adicionales —como talleres vespertinos, festivales o comunicación constante con padres— como parte de la filosofía de servicio de sus instituciones. En un colegio privado de primaria, las docentes organizaban eventos y clases extracurriculares con gran dedicación (“hacíamos festivales navideños, clases de danza... los niños disfrutaban”), lo que suele ser usual en colegios de educación básica en México.

Un aspecto crítico en las condiciones de trabajo son las tareas administrativas y el tiempo laboral efectivo. En las escuelas públicas, varios testimonios refieren un incremento de trámites, reportes y documentación exigida al docente, muchas veces con plazos definitivos.

“Nos dicen, ‘mañana entregas esto’ y pues tú tienes que mover cielo, mar

y tierra...”, describió una profesora sobre las peticiones administrativas repentinas, añadiendo que cumplirlas se suma a la carga física, psicológica y emocional ya existente.

(Verónica, Tabasco, secundaria pública, 17 años, GF).

Este exceso burocrático suele obligar a los docentes públicos a extender su trabajo más allá del horario escolar —llevándose planeaciones y evaluaciones a casa, incluso tras largas jornadas de clase— y a sacrificar sus espacios de descanso. De hecho, algunas prestaciones laborales de profesores de pública que ayudaban a conciliar estas tareas han disminuido: educadores de secundaria en CDMX recordaron que antes contaban con horas pagadas para planear y calificar dentro del horario, pero al eliminarse esas horas, ahora terminan esa actividad en casa hasta altas horas de la noche para cumplir con todo.

En las escuelas privadas, por otro lado, los requerimientos administrativos suelen ser menores en cuanto a trámites gubernamentales (al centrarse en lineamientos internos de cada colegio), pero eso no significa menos trabajo y que tampoco deba dejarse de cumplir con muchos requerimientos administrativos gubernamentales. La presión en lo privado cuenta con un mayor peso al tener que efectuar con eficiencia y rapidez las solicitudes académicas o de padres de familia.

No obstante, tanto en públicas como en privadas se hizo presente una cultura de inmediatez, de urgencia frente a demandas y trámites que “surgen” sin una planeación suficiente, ya sea por requerimientos o reformas educativas gubernamentales, por revisiones de inspectores oficiales, o bien, por orden de la dirección de los colegios

sobre algún asunto particular. A estas actividades que aparecen en ambos tipos de sostenimientos y que alteran la dinámica cotidiana en las escuelas, los profesores las conocen como “bomberazos” y suelen ser recurrentes en el año escolar, a decir de los participantes en el estudio.

No obstante, un rasgo distintivo en varios colegios privados es la flexibilidad operativa combinada con la alta exigencia. Por ejemplo, en ciertas instituciones no se lleva un control de checado de entrada y se confía en la responsabilidad del docente (permitiendo incluso ausentarse si se siente enfermo, algo que no sucede en muchas escuelas públicas con supervisión más estricta de la asistencia), pero, al mismo tiempo, se espera del educador de privada mayor disponibilidad. En una secundaria privada de Monterrey, las profesoras señalaron que sus horarios de clase y guardias se ajustan hasta el último momento, pidiéndoles una disponibilidad extra de tiempo más allá de sus clases efectivas que no se retribuye como horas extras, y además les impide tomar otro empleo. Ese “tiempo muerto” acaba convirtiéndose en trabajo no remunerado, ya que en esos lapsos fuera del aula igualmente atienden dudas de estudiantes o preparan materiales.

En contraste, mientras los docentes públicos enfrentan jornadas pesadas dadas la sobreposición estudiantil y la burocracia, los de privada a menudo enfrentan jornadas extendidas por la lógica de servicio y la falta de límites claros entre tiempo laboral y personal. En ambos casos, se reporta fatiga y falta de tiempo para el autocuidado:

“Termino comiendo cualquier cosa... [y] eso va a repercutir en la cuestión de la salud” confesó un profesor, refiriéndose a cómo las prisas le impiden incluso alimentarse correctamente durante el día.

(Héctor, NL, secundaria pública, 9 años, GF).

También existen diferencias importantes en cuanto a los descansos y las prestaciones. Quienes están en escuelas públicas cuentan, por ley, con un calendario oficial bien delimitado de vacaciones, así como con derechos laborales como licencias por enfermedad, permisos económicos y antigüedad escalafonaria que les brinda ciertos respiros y seguridad.

En cambio, en varias escuelas privadas, se señaló que “las vacaciones... no siempre [son] las mismas que la SEP”.

(Paola, CDMX, primaria privada, 20 años, ES).

Puesto que, aunque los alumnos se rijan por el calendario escolar nacional, al personal docente se le suele requerir para cursos de capacitación, planeación u otros eventos en días oficialmente designados de asueto. Tampoco son poco frecuentes los colegios donde no existen los “días económicos” ni se respetan íntegramente los periodos vacacionales, generando molestia en el magisterio privado que resiente no poseer pausas suficientes para recuperarse. Adicionalmente, los salarios en el sector privado son muy variables según la escuela y, en buena parte de las privadas, los ingresos no resultan suficientes para que sus docentes se dediquen a un solo empleo.

En la Ciudad de México, maestras de secundaria privada comentaron que varios de sus compañeros tienen más de un trabajo, ya que la remuneración no cubre el alto costo de vida en la Ciudad, obligándolos a buscar clases adicionales en otros

turnos o instituciones para complementar sus ingresos. Esta situación contrasta con la de colegas públicos con plaza, quienes cuentan con un sueldo fijo y escalafonario que, si bien es modesto, se percibe regularmente y con prestaciones. Muchos maestros con doble actividad manifestaron que, en cuanto logren una plaza o base completa, dejarían sus empleos alternos para concentrarse en la escuela pública, la cual consideran su sustento principal. Como sintetizó un profesor tabasqueño que divide su tiempo entre una primaria pública, en donde cuenta con veinte horas de clase ganadas en concurso (media plaza) y una universidad privada en la que trabaja por asignatura:

“la primaria... es mi plaza, es donde gano bien... he pensado dejar la universidad... solo espero el momento”.

(Carlos, Tabasco, primaria pública, 8 años, ES).

De este modo, la estabilidad salarial y de prestaciones en lo público sigue siendo un imán para muchos docentes, frente a la incertidumbre económica en lo privado que obliga a “malabarismos” laborales. Si bien es cierto que varios docentes de privada, sobre todo en la Ciudad de México, cuentan con un mejor ingreso en comparación con los de pública, lo cierto es que suelen mantener una sensación de menor certidumbre laboral al saber que no cuentan con una “plaza” como tal, en comparación con los de pública.

Cabe subrayar que, pese a las diferencias señaladas, en ambos tipos de sostenimiento el trabajo magisterial resulta agotador en la práctica. Todos los participantes coincidieron en que la docencia conlleva mucho más de lo que se ve en el aula:

“no solo es llegar y dar la clase, es hacer planeaciones, entregar evaluaciones... es mucho trabajo” enfatizó una participante con cinco décadas de experiencia, resumiendo un señalamiento compartido por jóvenes y veteranos.

(Adriana, CDMX, primaria privada, 50 años, ES).

Ese peso desmedido —por sobrepoblación escolar, por múltiples roles o por alta expectativa de desempeño— afecta directamente en el bienestar físico y mental del docente: provoca cansancio crónico, dolores relacionados con el estrés, y a menudo dificultades para desconectarse del trabajo fuera de horario, alterando su vida personal.

En este sentido, las condiciones laborales diarias en que se desempeña el profesorado forman la base de su bienestar. Cuando dichas condiciones son adversas (falta de recursos, muchos estudiantes, jornadas prolongadas, incluidos fines de semana en algunos casos, remuneración insuficiente), el desgaste se acumula sin distinguir si se pertenece al sector público o privado. No obstante, como hemos visto, el origen de esas tensiones sí cambia por tipo de sostenimiento, así como las vías que poseen unos y otros para encararlas (alguien de pública puede apoyarse en su plaza y sus horarios definidos para descansar en vacaciones, mientras uno de privada puede apoyarse en una mejor infraestructura para agilizar alguna tarea, y mejorar/facilitar su práctica magisterial). Las diferencias entre la escuela pública y la privada en México se reflejan claramente en las condiciones de trabajo: la primera ofrece más seguridad laboral y recursos normativos, pero menos insumos materiales y más rigidez; la segunda brinda con frecuencia mejores medios materiales y flexibilidad, pero menos seguridad económica a largo

plazo y límites que pueden ser difusos en la carga de trabajo.

En escuelas públicas, la autoridad del docente se tiene más en cuenta cuando la intervención se considera que está correctamente reportada. Si el profesorado corrige a tiempo, pero no llena el formato correcto o no avisa por el canal indicado, esa actuación puede verse como un problema. Lo anterior provoca que muchas personas corrijan con menor firmeza por miedo a equivocarse en la forma de ejecutarlo. En las escuelas privadas, la autoridad se mide por cómo la percibe la familia. Un límite necesario, como cambiar asientos, pedir rehacer un trabajo, llamar la atención a un estudiante en clase, puede sentirse como una mala práctica y activar una queja. Así, el docente termina justificando y documentando sus acciones como si estuviera dando servicio en un esquema de atención al cliente, pues debe, a partir de evidencias, preparar materiales “para mostrar” el porqué de sus decisiones. Mientras esto sucede generalmente en horarios fuera de trabajo, el docente puede desatender las actividades realmente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto al clima escolar, tanto en públicas como en privadas, buena parte de la atención del docente se divide entre acompañar el aprendizaje y anticipar reacciones, lo que incrementa el trabajo emocional. De ese modo se hace presente no solo un cansancio por el quehacer, sino por sostener durante horas una auto vigilancia de los tonos en los que se expresa, sus gestos y decisiones, en un entorno donde cualquier malentendido puede transformarse en reclamo o, incluso, en sanciones mayores. Cuando la dirección respalda en público y dialoga en privado, la ansiedad suele bajar y el clima escolar mejora.

El origen del cansancio difiere por subsistema. En las escuelas públicas un aspecto reiterado en los grupos y las entrevistas está relacionado con atender a grupos numerosos y la complejidad que ello implica, el mobiliario insuficiente o en malas condiciones, el ruido y, en casos como Tabasco, las altas temperaturas, así como tiempos de gestión que se traslapan en la planeación. Esta combinación genera un desgaste reflejado en menor capacidad para observar, ajustar, evaluar y comentar con calma. Mientras tanto, en las escuelas privadas, la fatiga proviene de otro tipo de intensificación o hiperdisponibilidad, como mensajes fuera de horario, solicitud constante de evidencias o llevar a cabo eventos que restan tiempo de descanso al profesorado sin que estas acciones mejoren necesariamente el aprendizaje. En todo caso, las rutas son distintas, pero el destino es compartido, dado que existe una sensación de que se hace más con menos, y de que la labor magisterial va quedando de lado frente al incremento de faenas administrativas, con el llenado de papeles y formatos para diferentes propósitos.

En escuelas privadas, la organización por asignaturas y la presión por acreditar presionan al profesorado, dado que existe una urgencia por cerrar las evaluaciones que muchas veces obliga a sintetizar procesos de evaluación, sobre todo cuando se tienen varios grupos a cargo en diferentes escuelas. El fenómeno de grupos numerosos en pública tiene un resultado semejante en las evaluaciones al no poseer el tiempo suficiente para poner mayor atención en la evaluación de los estudiantes y en conocer cómo aprenden, qué funcionó y qué no en sus cursos. En secundaria la fragmentación por materias agrava esta situación, ya que cada asignatura establece sus propios criterios y ritmos. Por eso, en general, se observa que, cuando se protege el periodo dedicado al proceso de enseñanza-

za-aprendizaje, la evaluación cambia totalmente. Por el contrario, cuando el grupo es grande o se atiende a muchos grupos al mismo tiempo, y si la documentación debe presentarse en varias plataformas —en el caso de escuelas privadas, usualmente se exige enviar evidencias “bonitas” a las familias—, esto va en detrimento del tiempo y la dedicación real que un docente puede imprimir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ende, los participantes del estudio hicieron hincapié en la importancia de contar con reglas claras sobre la exigencia de evidencias y que estas disminuyan, manteniendo las que realmente estén orientadas a contribuir al aprendizaje. Se considera

que esto cambiaría la relación con las familias, ya que se comparte información clara y breve que facilita la comunicación e interacción entre todos. Las familias ocupan lugares distintos en las escuelas públicas y privadas. En lo público, su relación con la escuela se modula por el encuadre de la dirección y el tipo de supervisión. Cuando existen formas claras de comunicación y mediación, los desacuerdos no terminan en expedientes extensos y se logran mantener límites más justos. En lo privado, la relación está atravesada muchas veces por expectativas de servicio, pues cuando faltan acuerdos explícitos sobre qué se informa, cómo y en qué tiempos, casi cualquier malestar fácilmente puede transformarse en queja.

3.2 Estabilidad laboral: entre la protección y la precariedad

La seguridad laboral y las dinámicas de contratación y permanencia resultaron otro aspecto esencial que divide entre escuelas públicas y privadas. En el sistema público, obtener una plaza mediante concurso es visto como alcanzar una base sólida para la carrera docente: garantiza un salario con prestaciones, antigüedad reconocida y protección frente a despidos arbitrarios, hasta cierto punto. En efecto, en las entrevistas se constató que un maestro con plaza en una institución pública oficial difícilmente pierde su empleo de forma inmediata, aun si surgen situaciones complicadas. En caso de problemas graves, típicamente se recurre a reubicaciones, cambios de centro de trabajo o procesos administrativos antes que a la rescisión contractual.

Este respaldo normativo brinda a los docentes públicos cierta tranquilidad en cuanto a la estabilidad de su sustento:

saben que “no temen perder su plaza por la presión de una familia” o de un directivo en particular, pues existe todo un aparato jurídico-laboral que protege su permanencia.

(Beatriz, CDMX, primaria pública, 17 años, ES).

Desde luego, dicha protección no significa que no haya temor a sanciones de otro tipo (amonestaciones o notas en el expediente), pero sí supone que el empleo en sí mismo no penda constantemente de un hilo. De hecho, muchos educadores jóvenes aspiran a ingresar al servicio público precisamente por esta razón. Sin embargo, durante los primeros años, mientras logran la anhelada base, también padecen incertidumbre. Quienes trabajan por contratos temporales o interinatos expresaron ansiedad por la falta de claridad sobre su futuro.

“Es incertidumbre en el trabajo” resumió una profesora de secundaria pública refiriéndose a la sensación de inestabilidad mientras no cuenta con una plaza definitiva.

(Adriana, NL, secundaria pública, 3 años, GF).

Historias de profesores “eventuales”, “temporales”, o “interinos” que pasan años encadenando contratos o cubriendo ausencias, sin garantía de continuidad, sin generar antigüedad ni derechos laborales, visibilizan que la estabilidad plena en lo público puede tardar en llegar, a veces de manera indefinida, generando una muy alta frustración para los docentes.

En el caso de las escuelas privadas, la situación laboral suele describirse como frágil y sujeta a la lógica del mercado educativo. Al no existir la figura de la *plaza* protegida por ley, la continuidad del maestro privado depende en su mayoría de la satisfacción de la administración escolar, de que los grupos a su cargo se abran semestre a semestre si hay suficiente alumnado que atender y de la valoración de los padres-clientes con su desempeño.

Muchos maestros de colegios particulares sienten que “te pueden despedir” en cualquier momento y “no hay quién nos defienda”.

(Paola, CDMX, primaria privada, 20 años, ES).

Esta última frase resume una vulnerabilidad compartida: al carecer de sindicato efectivo o de los mecanismos de apelación que existen en el sector público, el docente privado se siente más solo ante una decisión patronal o de la dirección de la escuela.

La ausencia de estructuras formales de protección en lo privado ha llevado a que algunos busquen organizarse por cuenta propia. Un ejemplo provino de Nuevo León, donde maestros de un colegio privado descubrieron que la institución los tenía afiliados a un “sindicato blanco” (es decir, un sindicato controlado por la propia empresa para sus intereses). Aquello fue el detonante para que decidieran conformar un sindicato independiente, cuyo lema —según narraron— fue lograr unirse “no para ganar más, sino para no perder más” (grupo focal en NL, secundaria privada). Esto refleja una prioridad distinta a la tradicional lucha sindical: más que exigir aumentos, buscaban evitar la desaparición de sus derechos y prestaciones básicas. El hecho de que los docentes privados consideren necesario unirse de esta manera indica el clima de precariedad en que muchos se encuentran, donde cada ciclo escolar puede traer la incertidumbre de recortes de personal, disminución de matrícula o cambios administrativos drásticos.

Ahora bien, es importante notar que el sector público también tiene sus propios matices internos en cuanto a la gestión de personal. Si bien ofrece estabilidad, también puede implicar estancamiento o falta de incentivos de desempeño. Algunos docentes públicos con años de servicio mencionaron que el tener asegurado el puesto no necesariamente se traduce en condiciones óptimas de trabajo cotidiano: han observado colegas “acomodados” que cumplen lo mínimo al amparo de saber que cuentan con estabilidad laboral, así como otros muy comprometidos cuyo esfuerzo no siempre es recompensado porque el sistema tiende a tratar a todos por igual en términos laborales. Asimismo, en varias entrevistas, los de pública mencionan la falta de reconocimiento: aunque no teman ser despedidos, o que termine su contrato como los de privada sin plaza, sien-

ten que la autoridad educativa rara vez reconoce o premia su quehacer, lo cual los desmotiva.

En palabras de una maestra de primaria pública, “el esfuerzo extra no siempre es valorado en la escuela pública, ni social ni institucionalmente”.

(Laura, CDMX, primaria pública, 17 años, ES).

Por otro lado, en algunas escuelas privadas, sí se detectó la práctica de reconocer públicamente a sus maestros:

hubo quienes dijeron sentirse “abrazados” por su institución cuando la dirección exalta sus logros frente a la comunidad escolar.

(Adriana, CDMX, primaria privada, 50 años, ES).

Estos contrastes sugieren que la estabilidad laboral por sí sola no garantiza el bienestar si no viene acompañada de un entorno que motive y reconozca, del mismo modo que la precariedad puede atenuarse ligeramente en contextos donde hay trato humano y apreciación por el trabajo magisterial. En los hechos, en el caso de docentes de pública con plaza, suelen sentirse más seguros en su empleo, aunque anhelan mejores condiciones

materiales para ejercer su labor, mayor valoración y estímulos de crecimiento; mientras que, en el caso de los de privada, la inseguridad laboral suele ser más marcada, aunque las gratificaciones simbólicas sean más frecuentes y las condiciones de infraestructura, mejores.

En el sector público, el empleo suele estar regido por nombramientos y escalafones que dan estabilidad laboral y un paquete de prestaciones más nutrido: seguridad social, pensiones/ISSSTE, aguinaldo, licencias y periodos vacacionales definidos. Aunque ese piso de derechos ofrece cierta protección, no garantiza buenas condiciones cotidianas. Mientras tanto, en el sector privado, la figura de contratación es más diversa: tiempo completo, medio tiempo, honorarios o esquemas “mixtos”. Las prestaciones varían y, en muchas escuelas, son menores o más frágiles que en lo público: seguridad social en IMSS, que no siempre está asegurada para todo el personal, vacaciones más cortas, licencias menos claras y formación que a menudo se pide fuera de horario sin pago. La estabilidad laboral, especialmente en privadas, depende en gran medida, como se ha visto antes, de la opinión de las familias y de que se mantenga la matrícula, lo que suele traducirse en la permanencia o no de los docentes para el siguiente periodo escolar.

3.3 Liderazgo escolar y clima institucional

Las dinámicas de poder y liderazgo al interior de la escuela conforman otro ámbito donde emergen diferencias notables entre públicas y privadas. En la escuela pública, la relación entre docentes y directivos está mediada por una estructura jerárquica más rígida, heredada del sistema burocrático

educativo. Los directores de escuela pública son, a su vez, empleados gubernamentales sujetos a normas, supervisiones y lineamientos centralizados, lo cual puede limitar su margen de acción. Aun así, el estilo personal de liderazgo de cada director o directora influye enormemente en el clima

laboral que perciben sus maestros. Hubo relatos contrastantes. Por un lado, encontramos docentes que elogiaron a sus directivos por brindar soporte y comprensión, actuando como “colchón” frente a las presiones externas. “Aquí definitivamente el liderazgo de la escuela... promueve nuestro bienestar”, afirmaron profesores de una secundaria pública donde el director los respalda y procura resolver los problemas de la mejor manera (grupo focal en CDMX, secundaria pública). En sus participaciones, describieron a un directivo empático, que defiende a sus docentes ante los padres o autoridades cuando es necesario y que mantiene una comunicación más horizontal. Tener un directivo así puede hacer “mucho diferencia” —según sus propias palabras— en la reducción del estrés que se origina diariamente.

Por otro lado, también se mencionaron escuelas públicas con liderazgos autoritarios y poco dialogantes. Algunos relataron casos de directivos que aplican el reglamento al pie de la letra, imponiendo sus decisiones sin consensos y buscando sancionar cualquier desviación. En entornos así, los docentes sienten temor y resentimiento, pues perciben a la dirección más como un vigilante que como un aliado. Un factor añadido es que, en lo público, incluso los directores están supeditados a instancias superiores (supervisores de zona y órdenes de la Secretaría de Educación), de modo que la autonomía escolar es reducida. En este contexto, el clima institucional en lo público oscila entre escenarios de apoyo genuino —cuando hay líderes escolares sensibles y con cierta capacidad de maniobra— hasta escenarios de tensión y miedo cuando predomina un mando vertical.

En el ámbito privado, la figura del director(a) y la cultura organizacional de cada colegio adquieren un peso incluso mayor, dado que cada institución

opera con reglas más particulares y no existe un estándar único como en el sistema público. Los testimonios indican que la variabilidad es amplia: desde colegios con filosofías humanistas y participativas, hasta otros dirigidos con estilo vertical y con una óptica más de negocio. En los primeros, los docentes describen un ambiente de confianza y horizontalidad.

Por ejemplo, en una secundaria privada de Nuevo León, comentan que allí “tienes la libertad de ser tú mismo si encajas con la filosofía del colegio”, sintiendo que nadie los presiona excesivamente y que “hay confianza” en el cumplimiento de sus labores.

(Teresa, NL, secundaria privada, 10 años, GF).

En un entorno así, el profesor se siente protagonista en su propia clase, con margen para la creatividad y la toma de decisiones, lo cual redundará en motivación y compromiso.

“No sientes que alguien te persigue por el horario”, añadieron, valorando que la dirección confía en sus docentes.

(Grupo focal en NL, secundaria privada).

En estas instituciones se fomenta la participación del magisterio en la toma de decisiones e incluso se desarrollan lazos de amistad dentro del equipo docente, propiciados por un liderazgo cercano. Este modelo contrasta no solo con ciertas escuelas públicas más “combativas” (según la descripción de algunos privados que han trabajado en ambos lados), sino también con otros colegios privados que resultaron ser igual o más autoritarios que los peores casos públicos. Un grupo de maestras de una primaria privada de CDMX narró cómo

su ambiente laboral se deterioró tras un cambio directivo:

“antes había más comunicación, más apoyo. Ahora es un liderazgo de ‘yo mando y todos obedecen’, sin espacio para dialogar”.

(Sara, CDMX, primaria privada, 6 años, GF).

La nueva dirección, según ellas, implementó una relación vertical en la que no se permiten opiniones ni críticas; los docentes pasaron de sentirse parte de una familia escolar a simples empleados vigilados. Este giro provocó temor entre el personal:

mencionaron el caso de una compañera que se atrevió a expresar su malestar emocional ante directivos superiores y “desde entonces no está en la escuela”, insinuando que fue despedida por hablar. La lección que extrajeron es que “sí hay consecuencias cuando hablas” abiertamente, lo que ha instalado un miedo latente a represalias.

(Sara, CDMX, primaria privada, 6 años, GF).

En ausencia de la protección de una plaza, las maestras de ese colegio sienten que cualquiera puede ser reemplazada si incomoda con sus quejas; de hecho, viven cada fin de curso con incertidumbre, pues, si baja la matrícula, se les advierte que quizá no se les podrá sostener el próximo año. La propia administración ha lanzado mensajes que minan la moral, sugiriendo que si la escuela pierde

alumnos es culpa de los maestros, en lugar de buscar soluciones colaborativas. Todo ello ha creado un clima de inseguridad y competencia interna por conservar el puesto, rompiendo la unidad del colectivo docente.

De lo anterior se desprende que, en las escuelas privadas, el liderazgo puede oscilar entre dos polos: uno colaborativo-humanista, que *arropa* al magisterio, y otro autoritario-empresarial, que lo hace sentir fácilmente desplazable.

Cuando predomina el primer polo, los profesores reportan sentirse “en casa”, parte de un proyecto común donde su voz importa; cuando prevalece el segundo, impera la idea de que “el bienestar del docente está muy por debajo de los intereses económicos”.

(Patricia, CDMX, primaria privada, 32 años, ES).

En cualquier caso, tanto en lo público como en lo privado, los participantes coincidieron en algo fundamental: un liderazgo escolar positivo —que muestre respeto, apertura y apoyo— es uno de los factores más críticos para su bienestar. Por el contrario, un liderazgo autoritario o indiferente puede convertir el día a día en una fuente constante de tensión. Varios docentes sintetizaron esta idea al comentar que valoran enormemente trabajar en entornos donde hay “respeto, apoyo y comunicación” por parte de la dirección, pues ello les permite dedicarse a enseñar con tranquilidad.

3.4 Comunidad docente y apoyos entre colegas

El clima laboral no solo viene dado por la relación con los directivos, sino también por las dinámicas

entre colegas y la cultura de colaboración (o su ausencia) al interior del plantel. Aquí nuevamente

surgen diferencias ligadas al tipo de sostenimiento, aunque con matices. En la escuela pública, debido al gran tamaño del sistema y a las prioridades oficiales centradas en los aspectos administrativos y académicos, históricamente ha habido menos espacios formales para la convivencia o apoyo emocional entre maestros. Algunos recordaron con nostalgia que en el pasado existían reuniones periódicas de academia, que no solo servían para intercambiar estrategias pedagógicas, sino también como una oportunidad de desahogo y socialización profesional (incluso les llamaban cariñosamente el “desayunito”, porque, además de trabajo, había convivencia). Esas reuniones, según dijeron, “nos las cortaron” en reformas recientes, eliminando una válvula de escape colectiva (grupo focal, CDMX, secundaria pública).

Asimismo, mencionaron la desaparición de la figura de la sala de maestros en muchos planteles públicos: antes era común que hubiera un salón destinado a los docentes para descansar durante el recreo o preparar clases, pero hoy, varias escuelas, por cuestiones de supervisión y seguridad, han dispuesto que los profesores vigilen estudiantes en los recesos.

“Ni siquiera tu desayuno disfrutas porque tienes que estar parado afuera de tu salón cubriendo cierta área”, relató una maestra de primaria pública en Ciudad de México, al referir que ya no disponen de un lugar ni tiempo para sentarse a tomar café a media mañana.

(Daniela, CDMX, primaria pública, 8 años, GF).

Esto ha reducido las oportunidades de interacción informal entre colegas que solían servir para compartir experiencias y aliviar tensiones cotidianas.

En consecuencia, varios docentes públicos señalaron que en sus escuelas “no hay apoyo de algunos compañeros de trabajo” y que cada uno tiende a ocuparse de lo suyo.

(Carmen, CDMX, primaria pública, 15 años, GF).

Cuando surgen diferencias de estilo o de criterios pedagógicos entre colegas, a veces se agravan por la falta de diálogo: sin instancias para limar asperezas, pequeños roces pueden convertirse en distanciamientos definitivos.

Esto también se hizo presente en la convivencia docente en Tabasco. Por ejemplo, en una primaria pública, las maestras contaron que su directora impulsaba celebraciones para el Día del Maestro, posadas y otras actividades sociales no obligatorias, logrando que el claustro se integrara más allá de lo laboral.

Un docente narró que, en cierta ocasión, organizaron una fiesta conjunta entre varias escuelas para festejar a los maestros, con música y bailes, lo cual fortaleció los lazos y creó recuerdos compartidos “bastante padres” entre colegas.

(José, Tabasco, primaria pública, 10 años, GF).

Experiencias así demuestran que sí es posible generar solidaridad en el sector público, pero requiere un *esfuerzo consciente* y a veces a contracorriente, dado que el sistema en sí no lo facilita.

En las escuelas privadas, la cultura organizacional varía de un colegio a otro, pero algunos patrones emergieron en los discursos docentes. Un profesor comentó que “cada escuela parece tener su propia

filosofía, como si fuera una religión”, aludiendo a que las normas de convivencia y la cercanía entre compañeros dependen de la visión particular de cada institución (grupo focal en Tabasco, secundaria privada). En colegios con un ideario explícito de comunidad, se fomentan valores de trabajo en equipo, apoyo mutuo y cercanía personal.

En un grupo focal de secundaria privada (CDMX), las maestras afirmaron que el bienestar social —las relaciones con colegas— ocupa un porcentaje muy alto del bienestar en general, en esa escuela, gracias a que hay “reciprocidad y un apoyo inmenso entre compañeros”. Aseguraron que nunca se sienten solas, pues, si alguna falta por enfermedad, “siempre hay un colega que se ofrece a cubrirme” (grupo focal, CDMX, secundaria privada). Ese nivel de compañerismo se refleja incluso en gestos cotidianos de cortesía y afecto: “aquí todos nos saludamos de beso. Son pequeños gestos que muestran otra manera de construir vínculos”, describió una profesora sobre la atmósfera cálida en la sala de maestros (grupo focal, CDMX, secundaria privada). En un ambiente así, las relaciones trascienden lo meramente profesional y generan un sentido de pertenencia que amortigua el estrés: los docentes privados en contextos solidarios sienten que tienen con quién compartir sus problemas del aula, con quién intercambiar consejos, e incluso con quién desahogarse en un mal día, lo cual es especialmente relevante para su

equilibrio emocional. Además, ese clima de armonía suele permear la interacción con los alumnos. Si el claustro está unido y contento, es más probable que transmita dicha energía a los estudiantes, creando relaciones de confianza y motivación mutua.

Sin embargo, no todos los colegios privados logran o mantienen esa cultura colaborativa. También se recogieron casos de deterioro en las relaciones y fragmentación del colectivo docente en ciertas escuelas particulares, pero, en lo revelado en campo, fue posible registrar que la cultura organizacional en privada puede ser altamente colaborativa y centrada en la comunidad —lo que redundaría en un mejor bienestar social para el maestro—, o bien, fragmentada y enfocada solo en resultados —lo que deja al docente desconectado y desmoralizado—, dependiendo de cuánto se valore al personal como parte vital de la institución.

En general, el magisterio de escuelas públicas y privadas enfatizaron que, cuando se les involucra en la vida escolar, se reconocen sus aportes y se fomenta el orgullo de pertenencia, el clima entre colegas tiende a ser positivo; pero, si se les comunica (explícita o implícitamente) que son reemplazables, no se les reconoce ni se les tiene en cuenta, es casi inevitable que el compañerismo también se fracture.

3.5 *Relación con la comunidad y las familias*

El vínculo entre la escuela y los padres de familia, así como las expectativas sociales en torno al quehacer docente, apareció como un tema crucial que incide en el bienestar del profesorado de formas distintas según el sector. En las escuelas públi-

cas, la participación de las familias en la educación tiende a ser limitada y, en muchos contextos, vulnerable. Existe una brecha de soporte que deja al magisterio asumiendo responsabilidades que exceden la enseñanza académica. Varios maestros

públicos señalaron que una proporción significativa de padres no se involucra activamente en la vida escolar de sus hijos —salvo para asuntos puntuales como la entrega de becas o cuando surge algún problema grave—. Las razones van desde condiciones socioeconómicas y laborales que dificultan su participación, hasta falta de interés o formación para ello. En zonas marginadas de Tabasco y Nuevo León, por ejemplo, los docentes describieron un panorama con frecuentes problemas familiares que repercuten en el desarrollo académico de sus estudiantes.

Otra queja recurrente en la escuela pública es que el sistema educativo pareciera exigirle todo al maestro y eximir a los padres. Esta percepción de desbalance —donde la carga recae en la escuela— generó incluso propuestas entre los propios maestros: en varios grupos focales surgió la idea de formalizar una “carta de corresponsabilidad” o algún marco normativo que comprometa a los padres a cierto nivel de participación y apoyo, como parte del proceso educativo. Si bien tales propuestas salen del ámbito de este diagnóstico (ya que implican medidas de política educativa), su aparición en el discurso docente demuestra cuán urgente sienten ellos el involucramiento de los padres para aliviar su carga. La ausencia de acompañamiento familiar no solo se nota en cuestiones académicas, sino también en situaciones de disciplina y seguridad. Muchos maestros públicos se sienten solos al lidiar con problemas complejos de comportamiento o riesgo, pues actualmente ya no cuentan con profesionales de apoyo (trabajadores sociales u orientadores educativos) en muchas escuelas, y, a la vez, los padres “brillan por su ausencia” o no saben cómo actuar.

En ciertas ocasiones, el profesorado enfrenta hostilidad o amenazas legales de parte de los padres

cuando algo no sale bien. En la primaria pública, por ejemplo, varios docentes confesaron que evitan practicar actividades físicas o extraescolares que impliquen algún riesgo menor, por miedo a que, si ocurre un accidente, sean ellos demandados o acusados de negligencia. “Ya tenemos esas ideas... ¿qué va a pasar?... ¿me van a demandar [si les pasa algo]?” (grupo focal, Tabasco, primaria pública), se preguntaba una maestra, explicando que siempre debe pensar dos veces cualquier iniciativa no obligatoria, ante la posibilidad de que algún padre la responsabilice de cualquier contratiempo. Este tipo de miedo a las quejas o denuncias fue recurrente en escuelas públicas, alimentado por historias de profesores sancionados por supuestos malos tratos, abusos o accidentes, en un contexto donde el docente dice sentirse desprotegido frente a sucesos que en la escuela pueden salir de su control con los estudiantes.

Por otro lado, en las comunidades públicas más organizadas, sí existe participación de padres, pero generalmente orientada a suplir carencias materiales de la escuela o a ejercer funciones en sociedad de padres, más que a acompañar el proceso educativo en casa. Algunos maestros narraron anécdotas de padres que solo aparecían cuando había reparto de becas o beneficios: “los que no vienen... nunca, solo cuando van a dar las tarjetas [de apoyo]” decían con algo de ironía (maestra en grupo focal, Tabasco, primaria pública). Estas experiencias alimentan en el docente público una mezcla de frustración y resignación: frustración porque siente que se le exige educar en valores, mejorar resultados y atender problemas sociales prácticamente sin apoyo del hogar; resignación, porque se ha llegado a normalizar la baja presencia de algunos padres, al punto de que muchos ya no esperan una alianza real con las familias, sino

que se concentran en hacer lo que pueden con los recursos a su alcance.

En contraste, en las escuelas privadas, la presencia de las familias se hace sentir de manera más fuerte, aunque esto no necesariamente signifique un apoyo incondicional al maestro; a veces, es todo lo contrario: una fuente de presión. En el caso de las privadas, los docentes mencionaron que los padres de familia tienden a verse a sí mismos con mayor derecho a exigir ciertos estándares y a estar informados con mayor detalle de lo que ocurre en el colegio. Desde luego, hay aspectos positivos en esta dinámica: cuando la relación escuela-familia es buena, el docente privado puede sentirse muy acompañado por unos padres que refuerzan desde casa los hábitos y que colaboran en proyectos escolares. No son pocos los maestros particulares que mencionaron con satisfacción casos de padres comprometidos con el aprendizaje de sus hijos, dispuestos a atender recomendaciones y participar en eventos escolares, lo cual les facilita su quehacer. Sin embargo, junto a ello, con frecuencia, el magisterio de privada dice enfrentar la presión de altos estándares y demandas individualizadas de los padres. Esto se visibiliza en diversas situaciones: comunicaciones por mensajería fuera del horario laboral solicitando informes o consejos; padres que piden reuniones constantes para hablar del progreso de sus hijos; expectativas de atención personalizada (tutorías extra o adecuaciones especiales) “porque están pagando”, e, incluso, cuestionamientos al método del maestro si el rendimiento no es el esperado. Varias maestras de secundaria privada en Tabasco advirtieron que actualmente deben ser muy cuidadosas con la cercanía física o afectiva con los alumnos debido a la combinación de “las cuestiones legales y la presión de los padres... [que] nos obligan a ser más

cuidadosos”. Un gesto antes natural como dar un abrazo de consuelo a un estudiante se ha vuelto terreno delicado:

“A veces un niño viene a abrazarte y [tú] dudas en corresponder, pensando si... alguien podría malinterpretarlo”.

(Carolina, Tabasco, secundaria privada, 11 años, GF).

Incluso, en colegios privados —donde podría suponerse mayor cercanía por el ambiente controlado— las y los docentes sienten temor a ser juzgados o acusados por los padres si muestran afecto físico, dada la creciente sensibilidad en torno al acoso o abuso. Paradójicamente, en el apartado anterior veíamos que los docentes públicos sentían coartada su capacidad de expresar sus emociones por temor a acusaciones; pues bien, en lo privado ocurre algo semejante, aunque la fuente del temor sea el escrutinio directo de familias exigentes más que normativas oficiales estrictas. En ambos casos, el resultado es que el docente se ve inhibido en una parte de su rol afectivo.

Otro factor de estrés en la relación con padres de escuelas privadas es la percepción de que “el cliente siempre tiene la razón”. Varios profesores indicaron que, ante un conflicto entre la palabra del padre y la del maestro, las direcciones de colegios tienden a dar la razón al padre. Situaciones así envían un mensaje desalentador al docente: su autoridad y dignidad profesional quedan en entredicho si chocan con la satisfacción de los padres. De ahí nace la sensación, mencionada antes, de estar “abandonados por todos lados” en caso de un conflicto con padres, pues la prioridad institucional pareciera ser retener la matrícula más que hacer justicia interna. Consecuentemente,

muchos maestros privados viven con el temor de que cualquier queja de un padre pueda escalar y terminar afectando su permanencia en el empleo.

No obstante, también se observó que una buena gestión de la comunicación escuela-familia puede traducirse en bienestar docente. Cuando las direcciones de colegios median adecuadamente entre las demandas de los padres y las posibilidades reales del educador, el ambiente mejora para todos. Por ejemplo, en un colegio particular de Nuevo León, las maestras destacaron que la adminis-

tración promueve juntas tripartitas (dirección-padre-docente) muy francas, donde se establecen acuerdos razonables y se defiende la postura pedagógica del maestro ante los padres cuando es necesario.

Gracias a eso, ellas dijeron sentir que “la dirección nos respalda” y que no estaban solas para enfrentar padres difíciles.

(Yolanda, NL, primaria privada, 17 años, GF).

3.6 *Vivencias emocionales y vocación docente*

Los elementos comparativos analizados —condiciones de trabajo, estabilidad laboral, liderazgo, clima entre colegas y relación con los padres— se articulan en torno a las vivencias emocionales del profesorado y la forma en que perciben su propia vocación en contextos públicos y privados. Si bien cada uno tiene circunstancias personales, se identifican patrones comunes: en general, en ambos sectores se reportaron estrés constante, cansancio acumulado y momentos de desánimo, producto de las múltiples exigencias y obstáculos afrontados. No es casual que varios hablaran abiertamente de ansiedad, insomnio o síntomas depresivos en algún punto de su carrera, al sentir que la situación los sobrepasa.

“Te desmotivas, te desganas, sientes que lo que estás haciendo no está del todo bien”, confesó una maestra de secundaria pública tras enumerar una serie de situaciones estresantes.

(Verónica, Tabasco, secundaria pública, 17 años, GF).

Esa pérdida de motivación ha llevado incluso a que algunos consideren diferentes salidas: no faltaron quienes admitieron haber pensado en jubilarse anticipadamente o en pedir un cambio de escuela, con tal de proteger su salud mental. Una maestra de primaria en Ciudad de México relató que, tras un conflicto laboral que minó todas las dimensiones de su bienestar, optó por trasladarse de centro de trabajo, “mi salud emocional... está primero”, logrando así recuperar su estabilidad emocional en otra escuela.

Dentro de este panorama de malestar amplio, sin embargo, existen *semejanzas significativas* en cómo los docentes de uno y otro tipo de escuela experimentan y encauzan sus emociones. Tanto en privadas como en públicas, muchos enfatizaron que lo que los mantiene en pie es su vocación y amor por la enseñanza, valores que en varios centros son parte de la propia cultura institucional.

“Uno de los factores que rige a nuestra institución es el amor... si no tenemos amor a lo que estamos realizando, pues

nada va a funcionar” declaró con convicción una docente de secundaria privada, reflejando cómo en su escuela se promueve abiertamente conservar la pasión por educar a pesar de las dificultades.

(Carolina, Tabasco, secundaria privada, 11 años, GF).

En efecto, en entornos privados y públicos se suele apelar a la idea de ser “maestros por convicción”, de tal suerte que los logros de los estudiantes y la satisfacción de verlos crecer se convierten en la fuente primaria de motivación que compensa salarios bajos o estrés alto. Algunos mencionaron que se sienten realizados cuando su trabajo marca una diferencia en sus estudiantes y esto es un elemento que comparten sin importar el tipo de sostenimiento.

Finalmente, un hallazgo transversal es que el bienestar emocional docente depende en gran medida del clima de trabajo. Cuando un profesor (sea de pública o de privada) logra estar en una escuela con buen ambiente —donde se siente respetado, escuchado, reconocido y parte de una comunidad—, sus niveles de estrés bajan y su entusiasmo por la enseñanza florece. Por el contrario, en entornos hostiles o insensibles, incluso el más apasionado puede *quemarse*. La diferencia, claro está, es que el maestro de pública con plaza —dependiendo de su contrato y de la institución a la que esté adscrito— puede tener la opción (no siempre fácil, pero presente) de solicitar un cambio de escuela, o eventualmente esperar un traslado; mientras que el privado, ante un mal clima, muchas veces enfrenta la disyuntiva de aguantar o renunciar, con las implicaciones económicas que ello conlleva. En las entrevistas, hubo ejemplos de ambos casos: profesoras de escuelas públicas que

cambiaron de plantel y recuperaron su gusto por enseñar, y profesoras de privadas que, tras mucho pensarlo, optaron por renunciar luego de decirse afectadas emocionalmente en la escuela. A pesar de que esto significó para la mayoría inestabilidad, prefirieron priorizar su salud mental.

4 Bienestar docente por tipo educativo (primarias y secundarias)

El nivel educativo en que se desempeña profesionalmente el claustro mostró algunas diferencias en su experiencia de bienestar laboral. A continuación, se analizan los principales resultados obtenidos entre primaria y secundaria, integrando, como en el apartado anterior, los hallazgos de Tabasco,

Nuevo León y Ciudad de México. Se contrastan las condiciones de trabajo, los desafíos en el aula, los vínculos con la comunidad escolar, las estructuras de apoyo institucional y las estrategias de afrontamiento, para comprender cómo cada nivel enfrenta retos particulares en su bienestar.

4.1 Carga de trabajo y condiciones laborales

En educación primaria, el docente suele asumir un rol multifacético: es responsable de *todas* las asignaturas de un solo grupo y de la gestión administrativa de cada alumno. Esto implica planear clases de distintas materias, calificar trabajos, llenar reportes y atender reuniones, generalmente sin ayuda adicional. En zonas rurales de Tabasco, por ejemplo, es más frecuente la presencia de la escuela *multigrado*, donde un solo maestro atiende varios grados a la vez. El peso del trabajo en esos contextos llega a ser mayor y muy estresante, ya que deben enseñar a niños de diferentes edades simultáneamente sin materiales ni programas adaptados a esa realidad. A ello se suma la *falta de relevo*: muchos maestros de primaria trabajan solos y no suelen contar con pausas para necesidades básicas. Una participante destacó que pasar tantas horas sin poder ir al baño le ha llegado a causar infecciones urinarias, evidenciando el costo físico de no contar con apoyos ni tiempos de descanso. Esta sobrecarga cotidiana lleva a que, con frecuencia, los docentes antepongan el trabajo a su propia salud física:

“aunque estemos enfermos, seguimos trabajando... uno se acostumbra a dejarse al último”.

(Daniela, CDMX, primaria pública, 8 años, GF).

No sorprende, entonces, que al finalizar la jornada muchos narraran un profundo cansancio físico y mental. A pesar de que el salario de los que están en primaria suele ser bajo, la carga laboral obliga a que un mayor número de docentes de primaria solo pueda dedicarse a trabajar en una sola escuela; en comparación con los de secundaria, quienes imparten por materia(s), no por bloque de materias, como en primaria.

En secundaria, el quehacer laboral adopta otros matices. Al impartir solo una o pocas materias, el profesor atiende varios grupos a lo largo del día, a veces en más de un plantel. Es común que deba desplazarse entre escuelas o turnos para completar su horario. Como ya mencionamos, en México, esta práctica no es poco frecuente entre docentes, quienes trabajan por horas en dos o más escuelas. Son los llamados “profesores taxi”,

que se desplazan de un plantel a otro (Moreno, 2009), multiplicando planeaciones y esfuerzos. Un entrevistado narró el estrés de contar con dos plazas en escuelas distantes —casi dos horas de camino entre sí— y tener que coordinar traslados sin perder clases. No es un caso aislado; “muchos maestros están igual”, comentó, ya que el sistema por asignaturas los empuja a repartir sus horas en varias instituciones. Consecuentemente, las jornadas en secundaria pueden extenderse hasta tarde, incluyendo tiempo en casa preparando materiales o calificando a varias decenas de estudiantes.

Un participante, entre otros tantos, comenta esta situación: “Yo tengo dos trabajos... eso complica mi logística diaria”.

(Francisco, CDMX, secundaria privada, 24 años, GF).

Además, aunque en secundaria suele haber personal de apoyo para estudiantes (prefectos y orientadores), no existen roles equivalentes dedicados al bienestar del magisterio. Los trámites administrativos (llenado de plataformas, evidencias o informes por cada grupo) también recaen en el profesor, dejándole escaso tiempo para descanso o formación. En suma, si en primaria agobia la *multiplicidad de funciones* individuales, en secundaria pesa la *fragmentación de tareas* (docencia en diversos grupos y escuelas) y la amplitud de los grupos a cargo. Ambos contextos comparten la queja de que la carga administrativa es excesiva, aunque, en primaria, recae enteramente en el maestro de grupo, mientras que en secundaria se agrega al trabajo ordinario para cada clase.

Estas diferencias tienen impacto directo en el bienestar.

Maestras de primaria describen jornadas extenuantes donde “es mucho trabajo el que yo hago todos los días. Eso me agota físicamente y emocionalmente”.

(Montserrat, CDMX, primaria pública, 9 años, GF).

Muchos terminan el día exhaustos, e, incluso, si llegan a enfermar, algunos deciden continuar asistiendo por sentido de responsabilidad y miedo a sanciones o señalamientos. En secundaria también hay fatiga, pero algunos docentes perciben que cierta parte del desgaste físico depende del autocuidado.

En contextos urbanos de Nuevo León, profesores señalaron que la institución puede ofrecer instalaciones y servicios, pero al final “el desgaste físico... es [también] una decisión personal” si ellos mismos descuidan sus hábitos y no deciden parar o bajar la carga cuando consideran que “no pueden más”.

(Yolanda, NL, primaria privada, 17 años, GF).

No obstante, aun reconociendo la importancia del autocuidado, la realidad es que, en *ambos niveles*, el profesorado suele anteponer su labor a su salud: se quedan después de la hora, llevan trabajo a casa y duermen poco, lo cual evidencia una cultura docente de sacrificio personal generalizada.

En palabras de una participante, “nosotros como docentes... dejamos de lado la parte física”.

(Laura, Tabasco, primaria, 22 años, GF).

Mientras los de primaria enfrentan una sobrecarga de rol (ser al mismo tiempo maestro, administra-

dor y, a veces, hasta enfermero y psicólogo de sus alumnos) en jornadas continuas, quienes están en secundaria lidian con un sobredimensionamiento de grupos y horarios que extienden su trabajo más allá de la escuela. Ambos escenarios, con sus particularidades, conducen a estrés crónico y desgaste si no se regulan, y las condiciones laborales que manifiestan no ayudan a ello.

Las y los docentes de primaria acompañan a un mismo grupo por muchas horas al día, integrando varias áreas de conocimiento bajo un sostenimiento prolongado en materia afectiva. La narrativa de estas personas muestra un oficio basado principalmente en “hacer comunidad” mediante rutinas con continuidad, como las de la entrada y salida, los acuerdos de convivencia explícitos, la contención de conflictos incipientes y la construcción de hábitos compartidos. En este caso, la figura de las familias es cercana y cotidiana, por lo que cuando hay acuerdos y mediación temprana, la cooperación es interpretada como un amortiguador del estrés. En cambio, cuando no existen, las tensiones se personalizan y el aula se modifica

drásticamente por la influencia de personas ajenas, generalmente padres o madres de familia.

En cambio, en secundaria, múltiples docentes trabajan de manera alternada en un mismo grupo y cada quien cuenta con un tiempo restringido para enseñar su especialidad. Una diferencia notable con primaria es justamente la continuidad afectiva que se corta a lo largo del día. En la plantilla docente por asignatura, se origina con gran notoriedad “ansiedad” por mantener autoridad sin ser percibido como una persona autoritaria, a la vez que se es capaz de sostener el interés en los contenidos y gestionar el costo emocional de la exposición permanente frente a grupos que se rotan. A diferencia de primaria, la relación con las familias es menos cotidiana y más episódica; aparece en momentos críticos como las evaluaciones, conflictos específicos o rendimiento escolar, lo que exige protocolos claros de comunicación para evitar desencuentros. El bienestar aquí es relacionado con la capacidad de contener y manejar el grupo en tiempos breves con la ayuda de reglas compartidas, aplicadas con consistencia entre asignaturas y con el respaldo directivo.

4.2 Manejo del grupo y desafíos con sus estudiantes

Las diferencias en la etapa de desarrollo de los estudiantes marcan contrastes importantes en el bienestar docente. En primaria, la relación con el alumnado se caracteriza por la cercanía y la guía constante. Mantener la disciplina y la atención en el aula primaria suele lograrse apelando al vínculo afectivo: muchos maestros adoptan un rol casi parental con sus “niños”.

“En mi caso... soy muy maestra, pero también muy mamá. Yo digo: ‘Ay, mis

**niños, ¿quién me los va a cuidar?”
comparte una docente.**

**(Daniela, CDMX, primaria pública,
8 años, GF).**

Ese cariño y protección ayudan a manejar grupos de menores, pues los pequeños generalmente responden con apego y respeto hacia quien está al frente del aula. De hecho, en escuelas primarias se observan frecuentemente gestos de apoyo emocional de los alumnos hacia sus docentes. Un

participante de Tabasco relató que, cuando confesó a su clase de primaria sentirse agobiado, *los niños reaccionaron con comprensión y se ofrecieron a portarse bien y hasta poner música suave mientras trabajaban*, para que se sintiera mejor. Este tipo de respuesta empática es casi exclusiva de los ambientes de primaria y suele funcionar en ocasiones como factor protector del bienestar emocional docente.

Sin embargo, la labor con niños también exige altas dosis de paciencia y control emocional. Los docentes deben atender su “energía inagotable”, instaurar rutinas y manejar problemas de conducta propios de la infancia (como la impulsividad), todo ello sin contar generalmente con personal de apoyo especializado en el aula. En comunidades donde varios alumnos presentan necesidades educativas especiales o situaciones familiares difíciles, el maestro de primaria puede verse sobrepasado al intentar dar atención individualizada sin respaldo adicional. Esto puede derivar en crisis de estrés:

una docente con quince años de experiencia confesó que, al inicio de un ciclo escolar con cuarenta estudiantes de primaria (incluyendo varios con barreras de aprendizaje) “los primeros días yo estaba que quería llorar... nunca me había pasado... en este ciclo sí”.

(Cecilia, NL, primaria pública, 15 años, GF).

Sus colegas en el grupo focal coincidieron en que la ausencia de personal de apoyo la dejó sola con toda la carga emocional y pedagógica, situación insostenible que ilustra lo vulnerable que puede quedar el bienestar del educador de primaria ante grupos de atención complicada.

En secundaria, el escenario de aula cambia drásticamente. Controlar a jóvenes en plena pubertad representa un desafío mayor en términos de disciplina y clima emocional. Los estudiantes buscan más autonomía y frecuentemente “ponen a prueba” la autoridad del maestro. Es común —según los entrevistados— lidiar con actitudes desafiantes, lenguaje inapropiado e incluso episodios de rebeldía o acoso escolar. Un profesor de telesecundaria describió que muchos chicos provienen de entornos difíciles y “desafían cualquier norma” porque no han interiorizado límites en casa. En estas condiciones, el maestro de secundaria debe armarse de mucha calma y creatividad para no “perder la cabeza” frente a provocaciones. Varios admiten que entran al aula con cierta *aprehensión: van con “miedo”* ante posibles indisciplinas, conscientes de que si ocurre un conflicto serio “uno siempre lleva las de perder” por la falta de respaldo institucional en materia disciplinaria:

“Dar clase a adolescentes es complicado, no por los jóvenes en sí, sino por la situación... los padres hoy no nos tienen ningún respeto”.

(Norma, CDMX, secundaria pública, 16 años, GF).

Lo dicho por Norma vincula dos elementos clave: *la conducta adolescente desafiante y la percepción de que actualmente el maestro se encuentra sin autorización*, sin el apoyo de las familias ni de las normas para imponer disciplina. De hecho, muchos docentes de secundaria sienten que “las leyes actuales están para defender a todos menos al maestro”, lo que les genera una gran sensación de indefensión ante conductas desafiantes por parte de sus alumnos. Aunque existen mecanismos formales en secundarias —como canalizar al estudiante problemático con la dirección u orientación escolar—,

en la práctica, estos apoyos no siempre resuelven el problema de fondo. Si el clima del grupo se torna conflictivo o aparece un “estudiante problemático” que arrastra a sus compañeros, el estrés docente puede dispararse y persistir incluso fuera del horario escolar. En contraste con la primaria, donde la ternura de los niños puede mitigar tensiones, en secundaria, el docente a veces enfrenta solo la carga emocional de mantener el control de grupos numerosos y de gestionar conflictos juveniles de mayor complejidad (como peleas o conductas de riesgo). Algunos maestros señalan que terminan el día mentalmente agotados por esta “montaña rusa” emocional, y que, en periodos críticos, —como la entrega de calificaciones o exámenes— incluso sueñan con problemas de la escuela debido a la ansiedad acumulada.

La experiencia en el aula difiere por tipo educativo. El maestro de primaria puede operar como guía cercano de niños pequeños, obteniendo gratificaciones afectivas, pero asumiendo casi en solitario la gestión integral del grupo; el de secundaria funge más como orientador y controlador juvenil, lidiando con no poco frecuentes retos a su autoridad en un entorno donde las normas disciplinarias y el respaldo de terceros resultan insuficientes, o suelen ser poco claras a propósito de su capacidad de acción. Ambas labores pueden ser —y lo son— igualmente vocacionales y gratificantes, pero demandan competencias socioemocionales diferenciadas y generan distintos tipos de estrés; lo que de nueva cuenta reitera que la labor docente tiene una muy importante carga emocional, como así también hemos registrado en media superior en México (Mata y Ángeles, 2023).

En primaria, la autoridad legítima se expresa como “contención cuidadosa”, como el hecho de marcar rumbos, sostener hábitos y rutinas, anticipar

conflictos y bajar la intensidad cuando aparece la frustración. Aquí el éxito disciplinario depende de reglas claras, visibles y consistentes, repetidas con un lenguaje emocional acorde con la edad y un seguimiento cercano que permita corregir a tiempo, pero con el cuidado de no humillar. En secundaria, en cambio, la autoridad requiere mediación más que contención, como saber leer los códigos de pertenencia y estatus que ordenan quién influye, quién traduce lo que pide la escuela, qué se vuelve broma y qué humillación, y responder a desafíos directos propios de la identidad juvenil sin reforzar jerarquías injustas.

Por eso, la coherencia entre asignaturas y un criterio unificado de dirección son decisivos, pues si la misma regla se aplica de modo distinto en matemáticas, español o educación física, el alumnado interpreta la norma como negociable, activa diversas formas de cuestionamiento y se disuelve la autoridad del conjunto. En primaria, la autoridad legítima opera sobre la base de contención cuidadosa, con reglas claras y visibles, repetidas con un lenguaje emocional acorde con la edad y un seguimiento cercano que permite corregir a tiempo sin humillar. Cuando estas condiciones se cumplen, el margen para disputar la norma reduce.

En secundaria, en cambio, la autoridad requiere más mediación que contención porque interviene en dinámicas de grupos y jerarquías propias de la vida juvenil. Aquí emergen mecanismos informales, como repertorios de señales, gestos, argumentos y alianzas con los que el grupo puede poner en duda la validez de una regla. Estos códigos se activan mediante frases, gestos y silencios coordinados, entre otros. Si una misma regla se aplica distinto en diferentes materias, los estudiantes entienden que la norma se puede negociar. Entonces sube el nivel del reclamo y el problema deja de

ser “lo que hizo alguien” para convertirse en “si los adultos son justos y coherentes”.

Por eso es clave que el profesorado actúe de forma consistente y que la dirección tenga un criterio único. Cuando hay reglas claras y visibles, consecuencias previsibles y explicadas, y la dirección interviene a tiempo y de manera coherente, reduce la posibilidad de que el grupo “juegue” con la norma. En la práctica, esto significa acordar juntos qué se sanciona, cómo y por qué, sostener esos acuerdos en todas las materias y dar orientaciones precisas y bien fundamentadas que recuerden a los estudiantes para qué existe la regla. Así, se menciona que se deja de depender de negociar cada caso y vuelve a sentirse como un marco justo y legítimo para aprender y convivir. El bienestar

docente mejora cuando la autoridad en el aula se siente justa y su práctica se fundamenta en los acuerdos previos.

En lo que respecta a la intensificación del trabajo, en primaria, una sola persona carga el cuidado emocional, la convivencia y la enseñanza, por lo que, cuando la carga administrativa y de documentos de evaluación se vuelve excesiva, le quita tiempo para planear actividades con sentido. En secundaria, se vive como velocidad con cambios rápidos de grupo en grupo, alta exigencia de evidencias por materia, muchos mensajes y un seguimiento fragmentado del alumnado. En ambos casos, se siente que se “hace más con menos”, se pierde descanso y el oficio se desplaza de enseñar a gestionar papeleo repetido.

4.3 *Relación con las familias y la comunidad escolar*

Otro eje diferencial importante es la relación con madres, padres y comunidad. En primaria, la interacción escuela-familia tiende a ser *más cotidiana* y *cercana*. Los padres de niños pequeños suelen estar pendientes del progreso diario: hacen filas para la entrada y salida, revisan tareas y asisten a festivales, creando oportunidades frecuentes de contacto con el maestro. Esta cercanía puede traducirse en colaboración activa —muchos relatan casos de padres comprometidos que apoyan en actividades escolares, refuerzan hábitos en casa y les muestran agradecimiento—. Cuando existe esa alianza, el profesor siente que su trabajo rinde más frutos y se comparte la responsabilidad educativa. Un participante de Tabasco enfatizó que, sin el soporte familiar, es difícil lograr resultados:

“Por más que queramos... Si el padre de familia no tiene compromiso no

va a salir. Nosotros podemos estar matándonos en la escuela, pero el niño regresa en cero si en casa no lo están apoyando”.

(Rafael, Tabasco, primaria, 38 años, GF).

Este testimonio refleja la frustración común en primaria cuando falta corresponsabilidad: quienes están frente al aula pueden entregarse al máximo en clases, pero, a decir de los educadores, si el entorno familiar es indiferente, el avance del alumno —y el bienestar del propio maestro— se limitan.

Cabe destacar que, especialmente en contextos socioeconómicos bajos, muchos padres de primaria, pese a sus carencias, sí tratan de involucrarse: algunos colaboran en mejoras de la escuela, participan en eventos o muestran solidaridad con

el maestro. Esta participación aligera el peso y genera un entorno más seguro y de acompañamiento para el maestro. Sin embargo, no todas las interacciones son positivas. Algunos docentes de primaria mencionan que, en años recientes, su autoridad se ha visto menguada por actitudes parentales sobreprotectoras o de confrontación:

“Con el paso de los años... nuestros derechos se van invalidando... el papá siempre va a ganar aunque no tenga la razón”, se señaló con desánimo.

(Raúl, CDMX, primaria pública, 13 años, GF).

Es decir, perciben que, ante cualquier desacuerdo, la tendencia es que la escuela ceda a la queja de los padres, minando la posición del maestro. Esto ocurre tanto en primarias públicas como privadas de entornos urbanos (por ejemplo, Nuevo León y CDMX), donde algunos padres adoptan una actitud de “cliente exigente”, cuestionando constantemente las decisiones docentes. Tales casos generan tensión y pueden hacer sentir al maestro sin autoridad frente a sus alumnos. Aun así, en el balance general, la etapa de primaria ofrece mayores oportunidades de crear comunidad: el docente suele conocer personalmente a las familias, hay comunicación diaria (agendas, chats de padres) y cuando se logra un entendimiento mutuo, el bienestar del magisterio se fortalece al saberse respaldado por su comunidad escolar inmediata, registrado así en las entrevistas.

En secundaria, por el contrario, la participación de las familias decae en la vida cotidiana de la escuela. Los jóvenes gozan de mayor autonomía y muchos padres asumen un papel más distante, esperando que sus hijos “se hagan responsables”. Las tres entidades coinciden en que los padres de secundaria “delegan la responsabilidad” educa-

tiva en el joven. Por lo general, la comunicación escuela-hogar se limita a las reuniones bimestrales o a llamados puntuales por indisciplina. Como resultado, el claustro de secundaria se siente con frecuencia aislado en la tarea formativa: deben motivar académicamente y manejar conflictos juveniles prácticamente *en solitario*. Esta ausencia de los padres en el día a día tiene varias implicaciones. En lo disciplinario, algunos estudiantes perciben que el maestro carece de verdadero poder para castigarlos, ya que “de todos modos mi papá puede venir a quejarse y [los directivos] te obligan a ceder”, según comentan los profesores sobre lo que piensan los jóvenes.

De hecho, no son raros los casos en que el alumno usa la potencial queja como arma de coerción:

“los alumnos llegan bien empoderados diciendo: ‘Es que si no, viene mi mamá’. O sea, ya es amenaza”.

(Fabiola, CDMX, secundaria pública, 8 años, GF).

Dicha dinámica coloca al docente en una posición vulnerable: siente que cualquier medida disciplinaria estricta puede desencadenar un reclamo externo donde, a su juicio, la institución suele alinearse con los padres de familia. Varios profesores de secundaria expresaron que sus directivos, por evitar conflictos, a veces disminuyen o invalidan su decisión frente al padre de familia, lo que debilita aún más su autoridad en el aula.

Además, en secundaria preocupa la falta de seguimiento familiar en lo académico y emocional. Muchos jóvenes con bajo rendimiento o problemas de conducta arrastran situaciones de poca supervisión en casa, y el maestro intenta llenar esos vacíos dando tutorías extra u orientaciones

en asuntos personales. El rol de “consejero sustituto” genera tensiones encontradas: por un lado, asume con compromiso ese apoyo adicional a sus alumnos, pero, por otro, resiente que debería contar con el respaldo de las familias.

A pesar de todo, también en secundaria se construyen lazos positivos. Muchos docentes se sienten orgullosos cuando logran ganarse la confianza del alumnado y logran aconsejarlos. Celebran sus logros académicos y personales, y encuentran motivación en ser figuras significativas para ellos. Lamentablemente, comentan que ese esfuerzo a veces se ve disminuido por la falta de soporte de las familias o directivos en situaciones difíciles. En suma, el vínculo comunitario en secundaria es muy distinto con respecto a primaria, más débil, lo que puede dejar al docente con una sensación de soledad profesional mayor.

Mientras en primaria se suele tener un contacto más cotidiano con padres de familia —para bien o para mal—, en secundaria suele encontrarse con padres solo cuando hay problemas (y con frecuencia, para enfrentarlos). Este cambio reduce las redes de apoyo cotidiano del docente e incrementa la carga de roles que debe asumir dentro de la escuela.

La cercanía cotidiana que ocurre en primaria posibilita un trabajo preventivo con familias, pero también expone al profesorado a conflictos personales si no se da la intermediación directiva. En secundaria, aunque el contacto con las familias sea menos frecuente, la presión se concentra en momentos críticos como entrega de calificaciones o por conflictos. Por eso se necesita un marco de acuerdos claros para definir qué se informa, cómo y en qué tiempos, para evitar malas interpretaciones.

En primaria, la evaluación se piensa como seguimiento continuo, es decir, observar cómo aprende cada niña o niño, registrar evidencias de cada proceso y ajustar expectativas al ritmo real del grupo. El problema es que la necesidad de protegerse ante quejas transforma las herramientas del profesorado. Las rúbricas se llenan de aspectos para “demostrar” cumplimiento, mientras los expedientes crecen de forma excesiva. Así, el tiempo que debería usarse para la cuestión pedagógica se va en papeleo, muchas veces “defensivo” o aclaratorio. Por lo mismo, en secundaria, la disciplina compite con la enseñanza y las retroalimentaciones tienden a ser reactivas, generalmente sobre lo que faltó, en vez de indicar cómo mejorar, pues no hay tiempo para ello.

En primaria, cuestiones aparentemente básicas, como cuántos alumnos caben en el aula, si hay mobiliario suficiente y adecuado, y el ruido y la temperatura no son condiciones menores, pues determinan si el profesorado puede escuchar, mirar, acompañar y sostener el ritmo del grupo. Un salón saturado, sin sillas adecuadas y con calor o eco constante vuelve cualquier buena práctica casi inviable. Estas afectaciones se ven reflejadas en el estudiantado y en la forma en que enfrentan y experimentan estas condiciones.

En secundaria, los factores materiales también son relevantes, pero, además, tiene un impacto significativo cómo se “mueve” la escuela, es decir, los tiempos de transición entre clases, la presencia de prefectos/as o personas de apoyo en pasillos y patios para prevenir y contener conflictos, así como la coordinación formal entre asignaturas para que el estudiantado no reciba indicaciones contradictorias. Cuando existen protocolos claros para mediar entre docentes, bajan los enfrenta-

mientos, disminuyen las quejas y mejoran las condiciones significativamente.

4.4 *Clima escolar, apoyo de colegas y estructura institucional*

El entorno laboral y las estructuras de apoyo de la institución también son en algunos aspectos distintas entre primaria y secundaria. En primaria, especialmente en escuelas pequeñas, suele cultivarse un ambiente más familiar y cohesionado: es común que el equipo directivo y los maestros trabajen “en equipo” y se brinde acompañamiento cercano al docente. Varios testimonios resaltan que, en primarias donde existe compañerismo y soporte mutuo, el maestro se siente más satisfecho y protegido. Claro está, no todas las primarias gozan de buen clima entre colegas. Aunque las primarias suelen tener plantillas más reducidas, *cuando surgen tensiones, estas pueden ser muy personales* y afectar profundamente al maestro dado precisamente lo estrecho del equipo. De ahí que muchos docentes de primaria propongan fortalecer la convivencia y la comunicación entre colegas.

Sugieren destinar tiempos dentro de la jornada para reuniones informales o actividades de integración, convencidos de que “buscar el espacio para que los docentes también convivan es importante” para crear una red de apoyo.

(Sergio, Tabasco, primaria, 25 años, GF).

En secundaria, el contexto institucional suele ser más complejo por el tamaño de las escuelas y la especialización del personal. Un docente típico de secundaria forma parte de un claustro más numeroso, dividido por asignaturas o departamentos, y con jerarquías más definidas (coordinadores,

subdirectores y directores). Esto tiene ventajas, como la posibilidad de compartir responsabilidades (por ejemplo, el *tutor de grupo* se encarga de cierta gestión de alumnos, o el orientador atiende casos individuales). Sin embargo, desde la perspectiva de bienestar, varios profesores indican que “el apoyo es para el alumno, no para nosotros”. Es decir, aunque en secundaria existan psicólogos, trabajadores sociales u otras figuras, su mandato es atender a estudiantes y casi nunca al maestro.

De hecho, los participantes de secundaria dijeron sentir que deben proyectar “fortaleza ante todos”, pues no hay espacios formales donde ellos puedan expresarse o recibir contención emocional. Un maestro comparó esta situación con la de un terapeuta que también necesita terapia. El docente de secundaria que lidia con las emociones de decenas de adolescentes *cada día no cuenta con quién procesar las propias*. La ausencia de programas institucionales enfocados al bienestar del profesor es muy señalada en este nivel —no hay talleres de manejo de estrés, ni acompañamiento sistemático en lo emocional—, quedando todo a la iniciativa personal.

Además, en el terreno del clima colegiado, emergen retos particulares. Profesores recién ingresados a escuelas secundarias grandes comentan que a veces encuentran un ambiente competitivo o poco acogedor:

“Me he topado con colegas que en lugar de apoyarte te meten cizaña... Si tú no

te sientes bien con tus compañeros, pues ¿cómo vas a sobresalir?”.

(Juan, Tabasco, secundaria pública, 2 meses, GF).

Esta experiencia sugiere que, en secundarias con plantillas amplias, el sentido de comunidad no surge automáticamente; hace falta una cultura de colaboración activa para que nadie —en especial los de nuevo ingreso— se sienta aislado o disminuido frente a los de mayor antigüedad. De lo contrario, la falta de coordinación entre colegas puede agravar el estrés: cada maestro se ocupa de “lo suyo” y puede carecer de espacios para sostenerse mutuamente.

En general, los testimonios de secundaria reflejan un deseo de mayor apoyo institucional hacia el docente: sienten que las autoridades escolares pocas veces los respaldan en conflictos con alumnos o padres, y que se prioriza evitar problemas antes que cuidarlos.

Por ejemplo, ante un caso de indisciplina grave o una disputa con padres, muchos perciben que la balanza no se inclina en su favor, “estamos desprotegidos... legalmente, institucionalmente”, lo cual merma su tranquilidad emocional.

(Érika, Tabasco, secundaria pública, 21 años, GF).

Esta sensación de *vulnerabilidad institucional* —no sentir soporte de directivos ni de instancias superiores— es un factor de desánimo más recurrente en secundaria que en primaria. Pese a ello, cabe resaltar que también en este nivel existen escuelas con fuertes lazos de camaradería. Participantes en Nuevo León narraron casos en que su decisión de permanecer en cierta secundaria obedeció al “buen ambiente” y al apoyo entre colegas, valorando que “si yo no me siento bien en [un lugar], simplemente no estaría”. Es decir, muchos buscan deliberadamente entornos colaborativos y, cuando los encuentran, se mantienen en ellos a pesar de otras desventajas.

El clima y apoyo institucional en secundaria suele ser más estructurado, pero menos personal. Se cuenta con más colegas y cierta división del trabajo, pero no siempre con el sentido de comunidad y cuidado personalizado que caracteriza a la buena escuela primaria. El bienestar del profesor de secundaria depende entonces de que la institución implemente mecanismos concretos para *cuidarlo* (protocolos de apoyo, reconocimientos, reducción de carga administrativa, mentorías a nuevos docentes), aspectos que hasta ahora muchos sienten ausentes.

4.5 Estrés emocional, reconocimiento y estrategias de afrontamiento

Tanto en primaria como en secundaria, el magisterio reporta altos niveles de estrés emocional, pero las fuentes de ese estrés y las formas de enfrentarlo aparecen con matices por nivel. En ambos casos, un tema transversal es la *falta de reconoci-*

miento y la sensación de desvalorización de la profesión. Maestras y maestros de secundaria suelen acentuar que la sociedad e incluso sus propias autoridades “enfatan resultados e indicadores, pero rara vez reconocen el esfuerzo personal” que

implica educar. En grupos focales de Nuevo León, se resumió así el sentir general:

“Nos sentimos frustrados de que nuestra labor no es tan reconocida o no es bien remunerada”.

(Adriana, NL, secundaria pública, 3 años, GF).

Esta frustración se ve agravada en secundaria pública por la falta de oportunidades de desarrollo: varios docentes jóvenes perciben que, hagas lo que hagas, el ascenso profesional depende más de la antigüedad que del mérito, lo cual *desincentiva* el esfuerzo extra. “El crecimiento en el sistema público ni siquiera depende de tu meritocracia... sino de la antigüedad”, señaló la misma profesora, notando cómo invertir en formación continua o en innovaciones pedagógicas no necesariamente se traduce en promociones.

En primaria, si bien también existe desánimo por la falta de valoración, se habla más de carencias en apoyo e insumos que de carrera magisterial. Por ejemplo, particularmente en escuelas públicas, se lamenta la escasez de capacitación pertinente y recursos pedagógicos, lo que hace sentir al magisterio rezagado y poco apoyado para cumplir con nuevas exigencias. A pesar de ello, la vocación sigue siendo un pilar que sostiene a muchos docentes de primaria: “Seguimos en la docencia por convicción y afecto a los alumnos”, dicen, aunque reconocen que ese compromiso no debería significar sacrificar su propia salud emocional.

En secundaria, muchos también muestran dedicación vocacional, pero expresan mayor desgaste emocional ligado a sentirse inseguros y poco respaldados. Un tema recurrente es el *miedo* a que sean grabados, descontextualizados y expuestos

en redes, o a recibir quejas formales, y que sienten que no cuentan con protección institucional para enfrentar dichas situaciones. Esto suele traducirse en mucha más cautela sobre lo que dicen o hacen en clase o en la escuela, que a la larga los hace sentir más inseguros y vigilados.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se observan diferencias interesantes. Docentes de secundaria, especialmente con más años de servicio, reportan haber desarrollado tácticas personales para manejar el estrés: desde “dejar el trabajo en el trabajo” (imponiendo límites claros para no llevar pendientes al hogar), hasta organizar mejor su tiempo libre para incluir ejercicio u otras actividades que despejen la mente. En Nuevo León, participantes de secundaria mencionaron que procuran no saturarse y se obligan a desconectarse ciertas horas para cuidar su salud mental, independientemente de la carga de trabajo con la que cuenten.

En primaria, en cambio, pocos hablaban de estrategias individuales; por el contrario, prevaleció la sensación de *no poder desconectarse* debido a la acumulación de responsabilidades. Muchos confiesan que las preocupaciones del aula los acompañan a casa —“le seguimos dando vueltas y vueltas”— y afirman que les cuesta establecer barreras entre su vida laboral y personal.

Otra diferencia es que, en secundarias privadas, algunos señalaron que la escuela les ofrece talleres o cursos sobre bienestar (o al menos los alienta a tomarlos), mientras que, en la mayoría de las primarias públicas, esas oportunidades son prácticamente inexistentes y dependen de la búsqueda individual. Con todo, en ambos niveles se identificó la importancia de contar con redes de apoyo. Varios docentes, al no contar con canales

formales, recurren a compañeros de confianza para desahogarse y compartir consejos. Es común que tanto maestros de primaria como de secundaria valoren mucho las charlas informales entre colegas —esas conversaciones en el café o antes de clases— como una forma de liberar tensiones, tomar posturas frente a decisiones y sentir compañía en los problemas.

Asimismo, algunos han buscado capacitación por cuenta propia en temas socioemocionales para luego aplicar técnicas de relajación o *mindfulness* con sus alumnos y ellos mismos. Si bien estas acciones individuales demuestran formas de afrontamiento al estrés y la ansiedad, al mismo tiempo muchos reconocen que “son pocas las oportunidades... para los maestros en general” de trabajar su bienestar de forma sistemática. Para una gran mayoría, el autocuidado ha sido la salida que toman frente a la falta de políticas institucionales. Al respecto, los docentes exigen que la autoridad educativa asuma también la parte que les corresponde, a pesar de que no albergan muchas esperanzas para que eso ocurra. Como afirmó un maestro, “para que esté bien la escuela primero tengo que estar bien yo”, señalando que el bienestar del docente debería ser prioridad para beneficiar el sistema educativo en su conjunto.

5 Bienestar docente. Diferencias por género y trayectoria

Con respecto a las diferencias asociadas al género y a la antigüedad, o etapa de carrera docente, si bien maestros y maestras comparten muchos factores asociados al malestar docente —como la sobrecarga laboral, el estrés y la falta de soporte institucional—, la forma en que experimentan y expresan estos problemas varía en algunos aspectos según el género. De igual modo, quienes tienen menor experiencia enfrentan retos específicos

al iniciarse en la profesión; mientras que aquellos con más trayectoria encaran el desgaste acumulado de los años y los cambios en las condiciones laborales. A continuación, se analizan comparativamente estas diferencias, integrando las voces de docentes de los tres estados analizados, tanto de grupos focales (GF) como de entrevistas semiestructuradas (ES).

5.1 Diferencias por género

Una dimensión que examinar es la doble jornada y la conciliación de la relación trabajo-familia. Un tema recurrente, especialmente entre las maestras, fue la dificultad de equilibrar la ocupación docente con las responsabilidades familiares. Ambos sexos coincidieron en que la jornada real de trabajo excede por mucho el horario oficial, pero en el caso de muchas mujeres esta prolongación se combina con una “segunda jornada” no remunerada en el hogar.

familia. Destacó que se levanta a las tres o cuatro de la mañana para adelantar trabajo escolar y así poder dedicar los fines de semana “al 100% con mis hijos y con mi esposo”, al precio de sacrificar horas de sueño entre semana. Este tipo de estrategias ilustran la sobrecarga que enfrentan muchas docentes, teniendo que “partirse” entre el trabajo escolar y las tareas de cuidado doméstico, con el consiguiente impacto en su bienestar personal. En Tabasco, otra participante ilustró la red de apoyo informal que se da entre colegas madres de familia:

Varias participantes describen cómo, tras salir de la escuela, continúan con tareas administrativas tarde por la noche después de atender a sus hijos, quedando “emocional y psicológicamente... desgastada y físicamente exhausta”.

(Gabriela, Tabasco, secundaria pública, 21 años, GF).

En un grupo focal de Ciudad de México, una profesora relató que incluso reorganiza drásticamente sus horarios personales para cuidar a su

“¿En qué momento yo cuido a mi hijo?... La maestra cuida al hijo de fulanito y fulanito cuida a mi hijo... somos un circulito”

(Carolina, Tabasco, secundaria privada, 11 años, GF).

Los testimonios aquí mencionados, así como otros tantos relatos recabados en campo, reflejan la manera en que las docentes con hijos suelen llevarse trabajo a casa *mientras* cuidan a sus propios niños, diluyéndose las fronteras entre la vida labo-

ral y personal. Si bien los maestros también pueden ser padres y resentir la falta de tiempo, en los grupos focales no se observaron ajustes tan marcados de su rutina por motivos de cuidado familiar; conciliar la relación trabajo-familia apareció principalmente como una preocupación femenina. Mediante el estudio efectuado es posible afirmar que la doble carga laboral y familiar es un factor de malestar especialmente crítico para las maestras mexicanas, quienes a menudo cargan con la mayor parte de las tareas de cuidado en casa además de las escolares.

El manejo del estrés y cómo expresarse emocionalmente fue otro aspecto de interés en el comparativo por género. Tanto hombres como mujeres reconocen sentirse rebasados por las exigencias de la docencia, pero difieren ligeramente en cómo enfrentan y verbalizan el estrés asociado. En general, las maestras tendieron a compartir abiertamente las consecuencias emocionales y de salud del estrés crónico laboral, mientras que algunos maestros adoptaron un tono más orientado a soluciones o autocontrol. Por ejemplo, varias docentes narraron problemas de salud atribuibles a la tensión acumulada.

Una participante con décadas de experiencia contó que, tras semanas de sobrecarga y horarios incompatibles, sufrió una *crisis física* en plena clase, “empecé con un dolor... horrible... ya tenía la cara chueca, me dio parálisis facial en el salón dando clases”, y aun así su directivo intentó impedirle salir antes de terminar la hora.

(Gabriela, Tabasco, secundaria pública, 21 años, GF).

Este tipo de relatos, además de evidenciar la falta de empatía institucional, sugiere que muchas mujeres empujan sus límites físicos antes de detenerse, ya sea por un fuerte sentido de responsabilidad o por la presión de demostrar compromiso.

Otras maestras admitieron que suelen ignorar las alertas de salud “por cumplir con el deber, hasta que luego suceden cosas” graves, como complicaciones médicas que finalmente las obligan a parar.

(Laura, Tabasco, primaria pública, 17 años, GF)

En cambio, varios docentes hombres hicieron hincapié en los grupos focales sobre la importancia de poner límites personales para sobrellevar el estrés. Un maestro comentaba que, pese a salir “siempre... estresado” de la escuela, procura “aprender a soltar todo eso” al llegar a casa, apoyándose en su familia como fuente de motivación, porque “si no se nos acumula y se vuelve una carga muy pesada”.

(Miguel, Tabasco, secundaria pública, 9 años, GF).

Esta búsqueda de *desconexión* al final del día refleja un enfoque más pragmático de autocuidado en el discurso masculino. No obstante, incluso con tales estrategias individuales, los varones reconocieron la carga emocional de la docencia.

Un profesor con décadas de servicio subrayó que todos “traemos una carga de problemas personales, físicos, sociales y emocionales”, pero el compromiso vocacional hace que “estemos

en las condiciones que estemos, igual estamos en nuestra institución”.

(Juan, Tabasco, primaria pública, 38 años, GF).

Este sentido de responsabilidad fue reiteradamente compartido por hombres y mujeres, una entrega al trabajo que persiste aun a costa del bienestar personal.

Las expectativas de rol y vulnerabilidades asociadas al género resultaron otro hallazgo relevante en campo. Aunque ningún participante reportó discriminación de género explícita dentro de sus escuelas (es decir, no se mencionaron casos de trato desigual por ser hombre o mujer, ni acoso laboral directo en función del sexo), emergieron patrones relacionados con estereotipos y expectativas sociales. En un contexto en mayor medida femenino, como la docencia, los varones no perciben desventajas por su género. Varios entrevistados en Nuevo León afirmaron no haber tenido “ningún reto” particular por ser hombres en un ambiente dominado por maestras e, incluso, muchas profesoras ven el magisterio como “*un terreno favorable para la mujer*”. Sin embargo, ellas sí enfrentan ciertas *cargas de rol* asociadas con lo que culturalmente “debe ser” una buena docente. En sus relatos aparece con frecuencia el lenguaje del cuidado. Se espera de ellas una gran dosis de empatía, paciencia, calidez y *disponibilidad emocional* hacia sus estudiantes (y a veces hacia las familias).

Este *ethos* de cuidado maternal se ha vuelto casi identitario de la profesión docente femenina. Cuando tal expectativa de género no va acompañada de condiciones adecuadas —tiempo de planificación pertinente, grupos manejables, respaldo directivo, formación psicológica, entre otros

aspectos—, las maestras experimentan un trabajo emocional intensificado y sentimientos de culpa si estallan conflictos que ellas “no lograron contener”. De hecho, varias comentaron que suelen recibir más cuestionamientos o reproches de madres y padres de familia sobre su trato en el aula (el tono de voz, los gestos, las palabras utilizadas), lo que añade presión a su labor.

Por otro lado, los hombres enfrentan sospechas distintas. En los grupos se aludió a que en la sociedad existe una *hipervigilancia* sobre la figura masculina en el aula, por lo cual muchos procuran conducirse con una “distancia prudente” para evitar malas interpretaciones, especialmente en interacciones físicas o expresión afectiva con el estudiantado. Como mencionó una investigadora, los varones terminan desarrollando una suerte de “*ethos defensivo*” orientado al “no te metas en problemas”. Algunas prácticas en las que coincidieron los docentes son documentar todo, evitar el contacto corporal, mantener siempre la puerta abierta, no quedarse a solas con estudiantes en la medida de lo posible, elevar los casos delicados a la dirección, entre otras.

Esta actitud preventiva frecuente entre varones, si bien es comprensible para protegerse de algún posible malentendido, a veces deriva en autolimitación o desvinculación. Algunos jóvenes reconocen que por miedo a ser malinterpretados evitan involucrarse o ejercer disciplina de forma cercana, prefiriendo remitir cualquier incidente al director. Paradójicamente, esto puede debilitar su autoridad frente al grupo y aumentar su dependencia de terceros. Tanto maestras como maestros coinciden en que se requiere arbitraje y respaldo institucional claro para manejar estas situaciones y no consideran que existan canales ni espacios adecuados y claros para ello. Claro está que, cuando la

dirección establece criterios justos y apoya públicamente al docente, se refuerza el vínculo pedagógico entre actores escolares y genera precedentes. En cambio, sin ese sostén, cada profesor(a) queda expuesto a juicios sociales subjetivos (por ejemplo, a las mujeres se les cuestiona si no son “suficientemente cariñosas” y a los hombres se les mira con recelo si son “demasiado cercanos”), lo que puede generar ansiedad y motivo de preocupación en su labor magisterial. Lamentablemente, en la mayoría de los grupos focales y entrevistas, fue más frecuente la presencia de expresiones de desprotección, incertidumbre y desconocimiento de protocolos de acción claros frente a cómo y hasta dónde relacionarse con el alumnado.

En general, las principales fuentes de malestar identificadas —sobrecarga administrativa, indisciplina estudiantil, presión de padres de familia, falta de reconocimiento o clima organizacional tenso— afectan por igual a hombres y mujeres. Las conversaciones en los tres estados no arrojaron evidencia de brechas profundas en la percepción global del bienestar según el sexo; todos describen niveles altos de estrés y desgaste, y todos valoran las mismas mejoras (menor quehacer laboral, más soporte emocional, ser más considerados en la toma de decisiones, mejor comunicación escolar). Cabe destacar que en todos los registros analizados no se reportaron casos de discriminación directa ni violencia de género dentro de las escuelas hacia las maestras. Las diferencias entonces radican más en cómo viven y expresan estos problemas.

Las docentes suelen visibilizar con mayor frecuencia el impacto emocional y físico que les provoca el trabajo (hablan de ansiedad, depresión, enfermedades o agotamiento) y tienden a cargar con los compromisos familiares además de los labora-

les, mientras que los docentes varones mencionan en menor medida a sus familias y suelen aludir a la necesidad de soluciones prácticas —institucionales o personales— para sobrellevar la situación (entre las mencionadas destacan estrategias de autocuidado, buscar ayuda profesional, delimitar el tiempo de trabajo o desconectarse de la escuela al llegar a casa). Maestras y maestros comparten sentirse rebasados por las exigencias de la profesión, pero las mujeres enfatizan la *sobrecarga afectiva* y la *alta demanda de disponibilidad emocional* como aspectos que suelen repercutir negativamente en su salud, mientras que los hombres tienden a enfocarse en el *manejo del estrés* y en pedir cambios estructurales.

Estas perspectivas no son mutuamente excluyentes —ambos géneros muestran tanto compromiso vocacional como síntomas de desgaste—, pero reconocer las diferencias de matiz es útil para diseñar apoyos más sensibles al género. Por ejemplo, las acciones de conciliación trabajo-familia o de *cuidado colectivo* (redes de apoyo emocional dentro de la escuela) podrían tener un efecto especialmente positivo en las maestras, y romperían con la lógica de que el bienestar de todos depende del sacrificio personal de ellas.

Luego de visitar y analizar las narraciones, es claro que una cultura escolar que valore el bienestar de todo el personal por igual beneficiará tanto a hombres como a mujeres, como señaló una profesora, cuando el docente está bien, también “el grupo está bien”.

(María, Tabasco, primaria pública, 22 años, GF).

5.2 Diferencias por trayectoria docente

Las diferencias generacionales y de trayectoria profesional marcan contrastes importantes en la experiencia del bienestar docente. En términos generales, los jóvenes, es decir, aquellos con pocos años de servicio, a menudo menores de treinta años de edad, ingresan a la profesión algunos con entusiasmo y otros tantos con un cierto desencanto ante la brecha entre sus aspiraciones y la realidad laboral que enfrentan. Describen un impacto inicial común, en tanto que varios se sintieron *desbordados* al comenzar a dar clase, especialmente por la falta de acompañamiento y por encontrarse con entornos escolares poco acogedores para el novato. En México, es común que varios docentes de educación básica “se encuentren” frente a grupo sin un entrenamiento previo y que aprendan acumulando horas de clase y tomando cursos *para formarse* en la profesión que ya practican. Otros más sí cuentan con una formación profesional consistente, pero en ambos casos dan cuenta de la falta de acompañamiento inicial para iniciarse en la profesión: “Los primeros años pueden ser abrumadores”, admitió una maestra, recordando que al inicio de su carrera “ni siquiera teníamos una sala de profesores”, lo que dificultaba la convivencia y el apoyo entre colegas.

En Tabasco, un profesor de secundaria recién ingresado (dos meses de antigüedad) relató haberse topado con colegas “que en lugar de apoyarte te meten cizaña o te meten leña al fuego”, generando un ambiente hostil para el nuevo. Afortunadamente, añadió, “hay algunos [compañeros] que sí... te llevan de la mano, te dicen si necesitas ayuda”, pero enfatizó que, si uno “no se siente

bien ni con tus compañeros, pues cómo vas a sobresalir”.

(Jorge, Tabasco, secundaria pública, 2 meses, GF).

Este testimonio visibiliza cuán crucial es la acogida inicial de la escuela para el bienestar de los principiantes. Cuando existe mentoría y apoyo entre pares, el profesionista joven puede afrontar mejor el estrés y aprender. En cambio, la falta de solidaridad amplifica la inseguridad y el desgaste emocional durante los primeros años, incluso llevando a algunos a contemplar el abandono de la profesión. Varios maestros de distintas entidades que inician su carrera mencionaron, de hecho, haber atravesado periodos de duda vocacional o de afectaciones en su salud en los inicios, lo cual contrasta con el mayor callo que desarrollan sus colegas con más experiencia.

Por su parte, los que cuentan con más horas de vuelo aportan una mirada comparativa y ciertas estrategias de afrontamiento adquiridas con el tiempo. Muchos maestros experimentados recordaron “cómo ha cambiado la profesión” desde que iniciaron, señalando que antes se trabajaba en condiciones muy distintas.

Un participante con más de treinta años de experiencia comentó que cada docente “toma las cosas como las ve, o como ha aprendido en la vida a llevarlo”, sugiriendo que la capacidad de relativizar los problemas y ponerlos en perspectiva aumenta con los años.

(Carlos, Tabasco, primaria privada, 34 años, GF)

Había sucesos que al inicio de su carrera eran de mucha preocupación, pero con el tiempo ha sabido identificar qué amerita realmente su atención y qué puede ir solventando a otro ritmo.

En efecto, los docentes con más experiencia tienden a haber desarrollado estrategias adaptativas para sobrellevar situaciones tensas en contextos cambiantes. Saben cuándo levantar un acta administrativa, cómo dirigirse a los padres o directivos para ser escuchados, manejan mejor la disciplina sin escalar conflictos, e incluso incorporan estrategias de blindaje burocrático (como llevar registro detallado de comunicaciones, correos electrónicos, respaldar evidencias de su trabajo o fotovidencias documentadas de distintas situaciones) para protegerse en entornos escolares cada vez más observantes del cumplimiento de la norma.

Un profesor de secundaria privada en Ciudad de México relató que, con el tiempo, aprendió a ser más flexible para no perder de vista el propósito educativo: “con los años, uno aprende a diversificarse... la materia es solo un pretexto para enseñar y te vuelves más flexible para no perder horas”, indicó, refiriéndose a que, ante amenazas, como la baja de matrícula o recortes de grupos, él optó por impartir varias asignaturas y adaptarse con tal de conservar su empleo e ingresos. Esta adaptabilidad muestra un rasgo estratégico para encarar problemas propios de la profesión en México, especialmente en instituciones privadas, en donde la baja matrícula puede hacer innecesaria la contratación de ciertos docentes; por ello, también se hace presente la necesidad de muchos de ellos por habilitarse en otras asignaturas para mantener un número constante de grupos que les permitan, hasta cierto punto, mayor estabilidad laboral.

Los docentes con más años de experiencia auestas aprenden a navegar las incertidumbres y a sobrellevar cambios de políticas o currículum con menos angustia inmediata que sus colegas jóvenes: “de estos cambios y ocurrencias ya he sobrevivido varias”. De hecho, durante el trabajo de campo, algunos participantes de mayor edad se mostraron menos perturbados por las reformas educativas recientes, comparado con el desconcierto expresado por la generación más joven. Un ejemplo evidente fue la implementación apresurada del nuevo modelo de la Nueva Escuela Mexicana. Varios entrevistados describieron el proceso como caótico. “No sabíamos a lo que nos estábamos enfrentando... estábamos todos hechos una revolución”, confesó una maestra al recordar los inicios de la reforma, añadiendo que ello derivó en desmotivación y sensación de fracaso:

“te desmotivas, te desganas, sientes que lo que estás haciendo no está del todo bien... eso llega a ser cansado” y termina recayendo en malestares físicos, como dolores de cabeza, cansancio o irritación.

(Verónica, Tabasco, secundaria pública, 17 años, GF).

Si bien esta docente no era recién ingresada, su testimonio refleja cómo las generaciones más jóvenes vivieron las innovaciones mal implementadas con mayor confusión, estrés y síntomas de *burnout* temprano en su carrera.

En contraste, maestros con mucha trayectoria mostraron mayor capacidad de resistencia ante esos vaivenes, quizá gracias a la experiencia acumulada. Varios reconocieron que la docencia *siempre* ha implicado adaptarse a cambios gubernamentales y que, con el tiempo, uno aprende a

“tomar las cosas con calma”. No obstante, incluso entre los más experimentados hubo coincidencia en que ciertas condiciones han empeorado. La tarea administrativa, la presión laboral y la fiscalización se han intensificado respecto a décadas anteriores, lo que disminuye la pasión por la enseñanza incluso en quienes aman su profesión. Un maestro apuntó que antes “se tenían mayores libertades” y un clima más humano en las escuelas, mientras que ahora todo “se ha vuelto más institucional” y rígido —en parte como respuesta a abusos del pasado (ausentismo, plazas “fantasma”, poco compromiso docente)—, pero con el efecto de limitar apoyos básicos al maestro. En otras palabras, algunos recuerdan un “tiempo pasado” donde el docente gozaba de más autonomía y consideración, frente a un “tiempo presente” de protocolos estrictos y menor margen de manobra, que genera cierta desilusión en los que tienen mayor edad.

También entre las generaciones fue posible observar tensiones y aprendizajes. Un hallazgo importante fue que la coexistencia de diferentes generaciones de docentes en una misma escuela puede ser fuente de conflicto, pero también de colaboración, dependiendo del clima institucional. En varios grupos focales —notablemente en Ciudad de México— los jóvenes expresaron frustración por choques con colegas con mayor antigüedad docente. Algunos maestros de menor edad sienten que sus iniciativas eran frenadas por profesores mayores acostumbrados a métodos tradicionales. “Nosotros como jóvenes queremos llegar con ideas innovadoras, pero nos frenan... porque lo quieren seguir haciendo como hace 20 años”, explicó una maestra de primaria en la capital del país, evidenciando la resistencia al cambio que percibe en ciertos compañeros de mayor antigüedad.

Hasta cierto punto, tal “choque generacional” genera roces que afectan el ambiente laboral y el bienestar social del colectivo docente. Incluso en la discusión con los participantes en los grupos focales se llegó a mencionar que el problema intergeneracional puede “generar desgaste... en las relaciones interpersonales” entre el personal de las escuelas. Sin embargo, también surgieron ejemplos positivos donde la brecha de edad se convierte en puente de aprendizaje. En una secundaria privada de CDMX, un docente joven comentó que “los profesores más veteranos también te van enseñando y formando”, lo cual describe un ambiente de mentoría y apoyo mutuo. De modo similar, educadoras de Nuevo León relataron que en sus planteles se da un balance generacional: los mayores aconsejan a los jóvenes y estos aportan ideas frescas en un clima de respeto, de modo que “hacemos un gran equipo” y así “nadie se siente batallando con nadie”.

Estos casos demuestran que, con la cultura institucional adecuada, la mezcla de edades puede actuar como un factor protector del bienestar: los novatos aprenden de la experiencia de los mayores, y estos a su vez se nutren del entusiasmo e innovaciones de la nueva generación. Lamentablemente, no todas las escuelas propician este intercambio. Cuando falta liderazgo directivo para mediar entre visiones pedagógicas distintas, las tensiones generacionales suelen profundizarse, y esto se registró más de una vez. Por ejemplo, en algunas secundarias públicas de entornos urbanos se mencionó que los veteranos a veces descalifican las propuestas de los jóvenes (o viceversa), minando el trabajo en equipo. En contraste, en contextos más colaborativos (comúnmente referidos en escuelas privadas o centros con programas de acompañamiento docente), dichas diferencias

de estilo se solucionan mediante el diálogo y la convivencia.

Cabe señalar que para que existan condiciones para el diálogo y la convivencia debe de haber las condiciones materiales que lo propicien. Al respecto, los propios docentes especifican que han desaparecido con las reformas administrativas ciertos espacios que antes existían para el intercambio (por ejemplo, reuniones periódicas por asignatura con docentes de diferentes trayectorias, acompañados por un supervisor experto, a menudo en un ambiente ameno), dejando un vacío de comunicación que hoy resienten: “nos hace falta mucho esa catarsis de estar hablando y sacando los problemas”, comentaron algunos profesores de la Ciudad de México. Recuperar esos foros de convivencia profesional, y dar las condiciones de pausa institucional, podría mejorar significativamente el clima laboral entre jóvenes y mayores.

Por otro lado, para los de mayor edad, el desgaste y retraso en el retiro es un tema de especial preocupación —sobre todo en escuelas públicas— como pudo registrarse frente a la postergación de la jubilación y sus implicaciones en el bienestar. Políticas recientes (como la reforma a la Ley del ISSSTE de 2007,⁵ mencionada en CDMX) han endurecido los requisitos para jubilarse, obli-

gando a muchos maestros mayores a permanecer en activo más allá de lo que hubieran deseado. Es común que varias escuelas cuenten con un claustro de más de sesenta años en activo frente a grupo, algunos de los cuales ya cumplieron con los años de servicio requeridos, pero no con la edad mínima para el retiro, quedando “atrapados” en el sistema educativo.

Lo anterior genera una doble problemática: por un lado, los de mayor edad, muchos de ellos cansados, deben seguir trabajando frente a grupo sin relevo, arrastrando problemas de salud y fatiga acumulada; por otro lado, los jóvenes ven bloqueadas oportunidades de inserción y crecimiento profesional, pues las plazas permanecen ocupadas. En un grupo focal de primaria pública en Ciudad de México, una maestra explicaba que muchos mayores “no se pueden jubilar y si no se jubilan, no hay nuevas plazas... hay maestros [jóvenes] esperando un lugar”. Además, algunos docentes mayores se resisten a salir del servicio activo incluso cumpliendo los requisitos, ya sea por necesidad económica, por vocación o por incertidumbre sobre su futuro, prolongando aún más su estancia.

Una profesora con más de treinta años de trayectoria confesó en entrevista:

⁵ La reforma a la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) de 2007 fue un cambio estructural profundo al sistema de pensiones de los empleados del gobierno federal en México. El eje central de esta reforma, aprobada durante el sexenio del presidente Felipe Calderón, fue la transición de un esquema de pensiones de beneficio definido (solidario) a uno de contribución definida (cuentas individuales). Antes de 2007, las pensiones se financiaban con las aportaciones de los trabajadores activos. El monto de la pensión se calculaba con base en el último salario del trabajador (o un promedio de los últimos años) y los años de servicio. Era un sistema solidario donde las generaciones activas pagaban las pensiones de las jubiladas. Con la reforma, se introdujo un sistema similar al del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (Ley 97). Cada trabajador tiene ahora una cuenta de ahorro personal (Afore) donde se depositan sus contribuciones, las del gobierno (como patrón) y las aportaciones sociales. La pensión futura del trabajador dependerá directamente del saldo acumulado en esa cuenta individual al momento de su retiro.

“no me he podido jubilar porque tengo una hija enfermita... por eso he seguido trabajando, si no ya me hubiera jubilado”.

(Patricia, CDMX, primaria privada, 32 años, ES).

Es decir, por obligaciones familiares y falta de seguridad económica, continúa laborando a pesar del desgaste evidente de décadas en el aula. Situaciones como esta generan sentimientos encontrados entre colegas. Por un lado, preocupación y, por el otro, empatía hacia los mayores (conscientes de que “ya están cansados... todo el día con dolor de rodilla”, como describió una maestra de Tabasco imaginando el estrés y las dolencias de los de mayor edad), pero también molestia por el *estancamiento* en la renovación de la planta docente.

Varios jóvenes expresaron ansiedad por su propio futuro si estas condiciones persisten; temen “tro-narse” antes de tiempo al ver a compañeros retirarse exhaustos, y les inquieta saber que a ellos también les costará jubilarse en un horizonte de mayor incertidumbre. La edad avanzada exacerba las problemáticas de bienestar, quienes tienen más de sesenta años enfrentan un deterioro físico natural sumado a las crecientes exigencias institucionales, sin un relevo fácil a la vista. La continuidad forzada en el trabajo docente, sin posibilidad de un retiro oportuno y, sobre todo, digno, repercute negativamente tanto en los mayores (que se sienten *atrapados* o “ya sin fuerzas”, pero obligados a seguir) como en los más jóvenes (que no pueden avanzar ni renovar el sistema educativo). Los maestros asociaron directamente este fenómeno con políticas públicas que “han quitado derechos laborales”, y mencionaron la necesidad de defender prestaciones y condiciones de retiro

dignas como parte esencial del bienestar docente en la etapa final de la carrera. Lograr una jubilación en tiempo y forma, con seguridad social adecuada, es visto como parte fundamental del bienestar del docente al final de su trayectoria, y su ausencia hoy afecta decisivamente la salud emocional en todo el colectivo (genera ansiedad, sentimiento de estancamiento, angustia por el futuro e impotencia intergeneracional).

Los hallazgos entre carreras docentes distintas muestran que los jóvenes sufren el impacto de la curva de aprendizaje, la inseguridad inicial y la falta de soporte en sus primeros pasos, mientras que los más experimentados resienten el desgaste de años de trabajo bajo circunstancias cada vez más demandantes y cierto desencanto por la pérdida de condiciones laborales más adecuadas que existían en el pasado. Ambos grupos comparten muchas preocupaciones centrales —estrés, exceso de trabajo, indisciplina, excesiva carga administrativa o falta de reconocimiento— y ambos demuestran un fuerte compromiso con la profesión a pesar de las dificultades.

CAPÍTULO 4

Reflexiones finales

1	Recapitulación de los hallazgos	116
2	Propuestas por ámbitos de actuación	119



1 *Recapitulación de los hallazgos*

La investigación efectuada en tres entidades del país (Tabasco, Nuevo León y Ciudad de México) da cuenta de una serie de tensiones que vulneran el bienestar de los docentes. Si bien existen preocupaciones compartidas entre los participantes de las tres entidades —destacando la sobrecarga de trabajo, la inestabilidad laboral, la percepción de un menor reconocimiento social de la profesión y la baja remuneración—, dichas problemáticas se manifiestan con matices particulares según el contexto. Por ejemplo, a partir de la investigación, fue posible registrar que en las escuelas públicas se acentúa la falta de infraestructura, la carga administrativa y remuneraciones insuficientes como aspectos que motivan el malestar docente —especialmente para quienes no cuentan con una plaza—; mientras que, en las privadas, se subraya la presión que experimenta el magisterio por parte de padres de familia, así como la inestabilidad contractual del claustro.

Regionalmente, la precariedad de infraestructura en entornos rurales como Tabasco afecta notablemente el bienestar físico, en contraste con entornos urbanos como Nuevo León, donde la relación con padres demandantes genera mayor tensión psicológica. De igual forma, según el nivel educativo, en secundaria se enfatiza más la pérdida de reconocimiento profesional, mientras que en primaria preocupa la falta de oportunidades de formación continua y de recursos pedagógicos que faciliten y apoyen el proceso de aprendizaje. Finalmente, las diferencias demográficas (sexo y antigüedad) también mostraron disparidades en la experiencia de bienestar. Las maestras suelen reportar un mayor desgaste emocional y enfrentar la “doble jornada” trabajo-casa, en tanto que sus

colegas varones mencionan con mayor frecuencia la sensación de pérdida de sentido profesional, y cuestionan con mayor insistencia su permanencia en la carrera magisterial, especialmente los más jóvenes. Estos últimos destacan además la incertidumbre laboral, mientras que los de mayor experiencia expresan más orgullo por la vocación, mezclado también con cierta resignación ante las condiciones adversas que enfrenta el profesorado.

A pesar de estas diferencias, los hallazgos encontrados convergen en una serie de dinámicas transversales que afectan al profesorado en su conjunto. Uno de los ejes críticos identificados es la alta carga laboral, el cansancio crónico y la falta de tiempo personal. Los docentes describen jornadas extensas en las que las tareas administrativas, la planeación y la evaluación exceden con mucha frecuencia el horario escolar, invadiendo tardes y fines de semana. Este exceso, sumado a la erosión de los límites entre trabajo y vida privada (comunicaciones institucionales fuera del horario de trabajo, eventos laborales imprevistos, planeación de muchas clases y grupos, comunicación con los padres de familia, trámites administrativos que se apilan), que se enfatizó desde la pandemia, emerge como la raíz de múltiples malestares, que van desde el cansancio físico y el estrés mental hasta la frustración por no poder convivir con familia, amigos o colegas. En efecto, el desdibujamiento de los límites trabajo-vida fue ampliamente señalado; por ejemplo, la proliferación de indicaciones vía mensajería digital fuera de horario “abruma” al profesorado e invade su esfera personal.

Ligado a lo anterior, en voz de los participantes, se evidenció un escaso apoyo institucional

en áreas clave del bienestar. Muchos profesores sienten que las autoridades educativas y escolares no brindan la empatía ni los recursos necesarios para enfrentar las exigencias de la labor. En Tabasco, por ejemplo, se cuestionó abiertamente la falta de consideración: “hace falta empatía de las instituciones hacia nosotros... Toda la carga la tenemos nosotros, no hay empatía” mencionó una maestra, percibiendo que se les exige resistirlo todo, “así estés como estés”, sin recibir cuidados equivalentes. Esta percepción de abandono institucional se refleja en prácticas cotidianas. En el sector público abundan testimonios de rigidez administrativa (por ejemplo, directivos que niegan permisos incluso ante emergencias de salud, u obligan a maestros enfermos a permanecer en la escuela porque “no hay quien cubra el grupo”). Tales experiencias ilustran una cultura organizacional en donde la norma burocrática, en ocasiones, puede estar por encima de la dignidad y las necesidades básicas del docente.

Otra fuente transversal de tensión es la presión externa y el clima de creciente vigilancia sobre el docente. Los profesores consideran que cualquier acción que lleven a cabo podría ser malinterpretada y detonar en una queja formal o incluso hasta una demanda. Esto ha motivado que sus relaciones en la escuela sean más cautelosas y cuidadosas, pero que también se vaya minando la proximidad y el conocimiento de sus estudiantes y padres. Aunado a ello, muchos perciben una pérdida de estatus y condiciones de la profesión a lo largo del tiempo. Señalan que las generaciones anteriores gozaban de mayores beneficios —desde prestaciones laborales hasta respeto social—, lo cual ha ido mermando. En particular, se suele hacer referencia a las condiciones que los más jóvenes enfrentarán para la jubilación. Lo anterior alimenta un sentimiento de injusticia y desprotección gene-

ralizado que incide negativamente en su motivación emocional (desánimo, desgaste) y en su tranquilidad psicológica (estrés ante la precariedad). Frente a ello, algunos docentes han comenzado a organizarse (incluso en ámbitos inusuales, como la formación de sindicatos independientes en escuelas privadas) en respuesta a la sensación de que el sistema no solo descuida su bienestar, sino que a veces lo quebranta activamente. Lamentablemente, la organización y acción política frente a estas situaciones se hizo presente como excepcional; la norma en sus narraciones fue la resignación.

Estos factores transversales —exceso laboral, límites difusos entre trabajo y vida personal, falta de soporte institucional, creciente sensación de vigilancia sobre su labor y deterioro de las condiciones de trabajo— enfatizan las manifestaciones específicas de malestar en cada dimensión del bienestar docente. Ahora bien, junto a la identificación de problemas, el estudio reveló también factores protectores y experiencias positivas que orientan posibles soluciones. Varios destacaron el apoyo entre colegas y un clima escolar colaborativo como estrategias cruciales de afrontamiento.

Contar con directivos empáticos y cercanos destacó como un aspecto decisivo para cuidar el bienestar. Diversos testimonios coinciden en que un director que “sabe escuchar” y se preocupa por el estado anímico de su personal puede contrarrestar muchos efectos negativos del estrés. Por el contrario, también se advirtió que estilos directivos mucho más verticales, incluso autoritarios o poco empáticos, tienen un impacto muy dañino. Al respecto, los docentes subrayan que sentirse valorado y respaldado por los superiores es parte fundamental de un bienestar emocional duradero. En general, las escuelas con buen compañerismo y liderazgo más horizontal y dialogante

logran amortiguar el estrés incluso si enfrentan carencias materiales; mientras que, en escuelas con ambiente tenso, ni siquiera las buenas instalaciones evitan el agotamiento y la alta rotación del claustro. Esto confirma que el clima organizacional—incluyendo las redes de apoyo internas— actúa como un escudo fundamental para enfrentar el malestar. Fortalecer la solidaridad entre colegas y las prácticas directivas centradas en las personas aparece como una vía indispensable para mejorar el bienestar docente.

A manera de síntesis, es posible afirmar que el diagnóstico evidenció desafíos estructurales apremiantes (sobrecarga laboral, falta de apoyo institucional, precarización y falta de reconocimiento), pero también fue posible destacar, pese a este contexto, el alto compromiso y vocación profesional por el ejercicio docente, un aspecto fundamental para encausar cambios en pro de su bienestar, aunado a modificaciones integrales en las condiciones de trabajo y en la cultura institucional. A partir de esta base, a continuación, se presentan las propuestas de mejora registradas para orientar y atender de forma efectiva algunas de las problemáticas identificadas.

2 *Propuestas por ámbitos de actuación*

Las propuestas de intervención que a continuación se presentan, resultado de los hallazgos registrados, fueron formuladas tanto por los participantes como derivadas del análisis global del estudio para promover el bienestar docente. Se incluyen medidas generales de política educativa y gestión

escolar, así como acciones focalizadas para grupos y contextos específicos. Para efectos de ordenamiento operativo, se reorganizan en tres ámbitos de actuación: administración educativa, equipos directivos/gestión escolar y docentes.

2.1 *Administración educativa (nivel sistema)*

- **Disminución de la sobrecarga laboral y conciliación de los límites entre vida laboral y personal.** Se plantea que a nivel sistema educativo se promuevan políticas que busquen reorganizar la jornada y redistribuir tareas para recuperar un equilibrio saludable entre trabajo y vida personal, procurando con ello evitar el doble turno que hoy recae sobre el profesorado. En términos concretos, esto supone reasignar tiempo dentro del horario escolar para actividades clave: planeación, preparación de materiales, revisión de tareas y exámenes, de modo que no queden sistemáticamente desplazadas al hogar. En esa línea, varios docentes propusieron reincorporar horas de preparación de clase en el horario oficial, como existía antes en la secundaria pública, y disminuir la carga administrativa, además de reconocer formalmente las horas extras que actualmente ya se invierten fuera de la escuela. Se subraya que esta necesidad es compartida por educadores de escuelas públicas y privadas, donde es común llevarse trabajo a casa de forma rutinaria, por lo que se aboga por políticas públicas o acuerdos institucionales (según corresponda) que redistribuyan tareas y tiempo de trabajo.
- **Regulación institucional de la comunicación fuera de horario.** Vinculado con el punto anterior, se sugiere establecer lineamientos claros para evitar la disponibilidad 24/7 mediante protocolos sobre el uso de mensajería y correo electrónico fuera de horario laboral. El ejemplo señalado por los participantes es privilegiar que las indicaciones importantes se transmitan dentro del tiempo de trabajo o en reuniones breves, en lugar de saturar de mensajes mas allá del horario. Se argumenta que establecer límites claros a la carga laboral mejora el bienestar, al promover descanso y vida familiar, y que incrementa la productividad y concentración del docente durante la clase.
- **Condiciones laborales, derechos y trayectorias profesionales.** Diversas propuestas apuntan a dignificar la profesión mediante mejoras concretas en las condiciones de trabajo. Un eje central es la remuneración y estabilidad laboral. En los hallazgos registrados se reitera la necesidad de un salario digno y acorde con la responsabilidad del quehacer docente, que reduzca presiones económicas y evite, por ejemplo, que el profesorado deba estar en dos escuelas para complementar ingresos. “Mejor salario” fue una

respuesta unánime en los grupos focales ante la pregunta sobre qué ayudaría a su bienestar. En paralelo, se demanda garantizar contratos más estables y justos, con énfasis en el sector privado, donde se reportaron con mayor claridad relaciones laborales precarias y sensación de inestabilidad. Asimismo, se subraya la necesidad de frenar la erosión de prestaciones y derechos adquiridos resentida en años recientes (seguro médico integral, bonos, pensiones y cajas de ahorro).

- **Facilitar el retiro y reducir la incertidumbre asociada a la jubilación.** Para docentes con mayor experiencia, próximos al retiro, se plantea como petición particularmente enfática hacia las autoridades educativas facilitar la jubilación en tiempo y forma, con pensiones justas y trámites accesibles, revisando políticas que retrasan o complican el retiro. Sostienen que, cuando un maestro “ya dio toda una vida de servicio”, merece una transición tranquila y segura. Se señala que eliminar la incertidumbre y la angustia en torno a la jubilación mejoraría el ánimo general. Los docentes mayores tendrían mayor claridad y tranquilidad sobre su futuro, y los más jóvenes observarían perspectivas reales de crecimiento profesional. En paralelo, se insiste en respetar y proteger derechos adquiridos del personal de mayor edad (seguro médico, pensión, antigüedad), ya que cualquier amenaza genera ansiedad adicional en la etapa final de la carrera.
- **Revisión normativa y protocolos de atención de quejas.** A nivel normativo y cultural se expone revalorar la labor docente y proteger al maestro en el ejercicio de su profesión. Docentes de ámbitos público y privado sugieren revisar reglamentos y lineamientos que, desde su perspectiva, dejan al magisterio en desventaja

frente a acusaciones o conflictos con padres de familia o con superiores. En particular, se plantea establecer protocolos de atención de quejas que otorguen “un poco más de protección al docente”, sin restar importancia a la seguridad del alumno, buscando un balance más justo en donde ellos también se sientan protegidos en su actividad profesional.

- **Mecanismos formales de revalorización centrados en el capital profesional.** Se busca instrumentar mecanismos de reconocimiento que no se limiten a métricas de rendimiento estandarizado, sino que pongan en el centro el capital profesional del maestro. Los ejemplos señalados incluyen reconocer la innovación didáctica, la capacidad de gestión y vinculación con actores sociales y comunitarios relacionados con la escuela, así como esfuerzos por fomentar mayor cohesión escolar, además de reconocimientos asociados a la constancia y esmero profesional. La formalización de estos mecanismos a nivel sistema educativo se considera clave para visibilizar la complejidad del trabajo docente, fortalecer su reconocimiento social e impactar positivamente en su autoridad pedagógica ante la comunidad.
- **Institucionalización del cuidado del docente mediante apoyos formales y confidenciales.** Se propone establecer programas formales de ayuda psicológica y emocional para el profesorado, integrados en la vida escolar, para garantizar espacios confidenciales de atención y descarga emocional, análogos a los existentes para estudiantes. Se sugiere contar con psicólogos o consejeros externos asignados a las escuelas, ya que muchos participantes no consideran adecuada la figura del orientador escolar para este fin, ya sea por desconfianza o por el

exceso de tareas de dicho personal. Complementariamente, se plantean talleres periódicos de manejo de estrés y autocuidado, así como grupos de escucha o mentorías emocionales entre pares. Un elemento relevante es que estas sesiones, siempre resguardando la confidencialidad, puedan incidir en la toma de decisiones escolares orientadas al bienestar docente. La intención explícita es que el cuidado no dependa de la iniciativa personal o buena voluntad de un directivo comprensivo, sino que sea constitutiva de una política educativa.

- **Figuras e instancias de zona dedicadas al bienestar docente con capacidad de intervención.** Los docentes sugieren crear instancias dedicadas a su bienestar en las zonas escolares. Estas figuras podrían brindar soporte emocional, asesorar en manejo del tiempo, resolución de conflictos u otros ámbitos que afectan la salud laboral, y se plantea que sus resoluciones sean vinculantes para las escuelas, con el fin de profesionalizar el acompañamiento y romper la noción de que cada uno debe “aguantar” y resolver sus problemas en soledad. Estas figuras o instancias podrían funcionar como monitores u observadores que vean el cumplimiento del bienestar docente como política.
- **Formación y acompañamiento para directivos y supervisores.** Se recomienda capacitar a directivos y supervisores en habilidades de liderazgo empático, manejo de personal y clima organizacional, y fortalecer su capacidad para detectar de manera temprana el agotamiento docente para activar medidas de apoyo cuando sea necesario (por ejemplo, rotación de ciertas tareas, derivación a ayuda psicológica, flexibilización temporal de metas o cargas). Se plantea que directivos y supervisores sean evaluados no

solo por resultados administrativos, sino también por su capacidad de cuidar al claustro.

- **Docentes de nuevo ingreso: inducción pedagógica y mentorías intergeneracionales.** Se sugiere implementar programas formales de inducción y mentoría docente para acompañar al maestro en sus primeros años, dado que muchos aprenden por ensayo y error y dependen del azar para encontrar colegas solidarios que los orienten. Institucionalizar procesos de inducción pedagógica, aunado a tutorías a nivel sistema, asignando maestros experimentados como guías durante el primer año, podría acelerar su integración a la comunidad escolar y reducir estrés e inseguridad profesional. Se enfatiza que el bienestar de los recién ingresados “depende en gran medida de cómo se integren a la escuela”.
- **Atención diferenciada por nivel educativo.** En primaria destaca la demanda de formación continua pertinente y recursos pedagógicos adecuados: cursos “muy aterrizados” a la realidad (manejo de grupo, adecuaciones curriculares o nuevas técnicas didácticas) y disponibilidad de material didáctico actualizado, subrayando que esto debe ocurrir sin que el profesorado lo cuestee y, cuando sea posible, dentro del horario de trabajo, para revertir sensaciones de estancamiento, y fortalecer confianza y realización profesional. En primaria también destaca fortalecer la convivencia escolar interna, reestableciendo espacios y tiempos de descanso para docentes durante la jornada y ofreciendo talleres de bienestar socioemocional dentro de la escuela. En secundaria, el llamado es urgente: atender la salud mental docente y procurar el cuidado emocional como parte de una política institucional integral, no como asunto individual.

- **Mejora de infraestructura básica y condiciones materiales en contextos precarizados.** Garantizar entornos escolares físicamente seguros y propicios para la enseñanza, reconociendo que esto impacta directamente el bienestar docente. En contextos rurales precarizados (por ejemplo, comunidades de Tabasco) se considera fundamental invertir en infraestructura básica, dado que persisten condiciones materiales que afectan la salud física del profesorado (aulas sin ventilación, mobiliario inadecuado, grupos con alta saturación, etcétera).
- **Dotación de recursos, tecnología funcional y personal de apoyo para disminuir desgaste.** Se señala la necesidad de asegurar recursos materiales suficientes para la enseñanza y personal de apoyo que reduzca la carga operativa del maestro, por ejemplo, reponer asistentes de laboratorio, disponer de material didáctico actualizado y garantizar tecnología funcional. Coinciden los docentes en que estos apoyos reducirían esfuerzo extra por falta de infraestructura deficiente y disminuiría el estrés por carecer de herramientas.

2.2 Equipos directivos/gestión escolar

- **Gestión escolar más flexible y colaborativa.** Se propone impulsar la gestión escolar hacia un modelo que privilegie flexibilidad, empatía y diálogo, cuidando el clima laboral y reconociendo al docente como integrante valioso de la comunidad escolar.
- **Protocolos escolares de apoyo.** Se plantea instaurar protocolos claros para que, si un profesor se siente mal o sufre un incidente, la dirección facilite que reciba atención y otorgue permisos justificados sin trabas burocráticas excesivas. Esta propuesta responde, en particular, a la rigidez normativa que algunos docentes en el sistema público han percibido. La propuesta no implica ignorar controles, sino reequilibrar la respuesta institucional hacia el cuidado.
- **Espacios seguros de participación docente.** Busca fortalecer espacios formales de participación donde el profesorado pueda proponer ideas y canalizar inquietudes sin miedo a represalias: consejos técnicos más horizontales, comités de bienestar u otros dispositivos equivalentes, orientados a la resolución colectiva de problemas que sean considerados a nivel directivo.
- **Equilibrio entre metas institucionales y salud del personal.** Se recomienda que la dirección favorezca la innovación docente y la resolución colectiva de problemas, equilibrando metas institucionales con el cuidado del equipo. Se anticipa que esto mejora el clima laboral y fortalece la confianza del educador en su escuela. Esto supone una atención especial por parte de directores sobre la carga laboral del claustro y la facilidad de derivar o postergar funciones cuando sea posible.
- **Mayor cuidado en la integración del profesorado de nuevo ingreso y trabajo multigeneracional.** Desde la gestión escolar, se sugiere cuidar especialmente la integración al colectivo magisterial de nuevo ingreso y, cuando existan condiciones, promover trabajo colaborativo multigeneracional, aprovechando la experiencia de los de mayor antigüedad, y la contribución de ideas y estilos nuevos de docentes jóvenes.

- **Ajustes internos para reducir la “doble jornada” y ordenar la comunicación.** A nivel escuela, se propone traducir los acuerdos institucionales en rutinas operativas. Esto supone facilitar que parte del trabajo de planeación, preparación de materiales y revisión ocurra dentro de la jornada, y aplicar protocolos para evitar saturación de mensajes vía remota fuera de horario. El ejemplo señalado por docentes es mover indicaciones relevantes a horario laboral o reuniones breves, en lugar de normalizar disponibilidad fuera del trabajo.
- **Espacios y tiempos de descanso como parte de la convivencia escolar.** Una propuesta recurrente fue la de habilitar, y sostener en la práctica, salas de maestros y áreas de descanso adecuadamente equipadas y propicias. Varios participantes recordaron que, en otro momento, la “sala de profesores” funcionaba como válvula de escape para tomar un café y relajarse brevemente, regresando al aula con mayor calma. Hoy, en muchos planteles, ese espacio ha desaparecido o es meramente testimonial. Por ello, se propone recuperarlo y fomentar la convivencia con colegas, así como tomar unos minutos personales para el claustro. Esto contribuiría en la reducción del estrés cotidiano y la mejora del clima escolar.
- **Ajustes razonables para docentes próximos al retiro.** Se sugiere ajustar cargas para quienes están próximos a jubilarse, asignar grupos menos numerosos, funciones de tutoría o asesoría en lugar de tiempo completo frente a clase, u otorgar mayor autonomía en proyectos. Esto permitiría que los últimos años de quienes tienen mayor experiencia sean más llevaderos y puedan compartir su experiencia.
- **Alertas tempranas frente a síntomas de agotamiento.** Se plantea que la dirección facilite el acceso a espacios confidenciales de atención y a talleres de manejo de estrés y autocuidado, y que promueva grupos de escucha o mentoría emocional entre pares. En paralelo, se propone fortalecer la detección temprana del agotamiento y activar medidas de apoyo como rotación de tareas, derivación a ayuda psicológica o flexibilización temporal de metas o cargas, manteniendo la confidencialidad.

2.3 Docentes

- **Participación en estrategias de autocuidado y manejo del estrés.** En la medida en que existan talleres periódicos de manejo de estrés y autocuidado, se propone que el profesorado los aproveche como recursos regulares para sostener su bienestar, no solo como respuesta reactiva cuando el malestar ya se acumuló. Esto implica que el docente sea consciente de su bienestar y monitoree su autocuidado de manera preventiva.
- **Búsqueda de apoyo emocional previo a una crisis.** Se busca que, cuando existan espacios confidenciales de atención psicológica o emocional (especialmente con personal especializado), el docente pueda acudir para expresarse libremente y recibir orientación antes de llegar a una crisis, contribuyendo a desmontar la idea de que el maestro resuelve sus problemas en soledad.

- **Sostener redes de apoyo entre pares.** Se sugiere participar en grupos de escucha o mentoría emocional entre colegas, como un recurso de contención y cuidado mutuo, cuidando siempre la confidencialidad y el sentido de soporte, no de vigilancia.
- **Docentes de nuevo ingreso: integrarse a procesos de mentoría y comunidades de práctica.** Se plantea que los docentes de nuevo ingreso participen en tutorías y espacios de intercambio profesional cuando estén disponibles, reconociendo que su bienestar depende en gran medida de cómo se integren al colectivo escolar. Esto incluye comunidades de práctica, reuniones por asignatura o nivel y talleres entre escuelas, orientados al aprendizaje mutuo.
- **Docentes con experiencia: acompañamiento como práctica de cuidado.** Se recomienda que, cuando se formalicen programas, los docentes con mayor experiencia asuman roles de guía y acompañamiento, contribuyendo a reducir el estrés e inseguridad profesional que pueden experimentar quienes inician. Con ello, puede fortalecerse una cultura en la que “tener con quién contar” sea parte normal del trabajo escolar y que además fomente la idea de comunidad.
- **Trabajo multigeneracional como fuente de aprendizaje mutuo.** A partir de las experiencias reportadas, se formula valorar el trabajo en equipos multigeneracionales donde se combinen experiencia acumulada e ideas/estilos nuevos, cuidando que estas dinámicas mantengan el espíritu de equilibrio vida laboral-personal y no se conviertan en una carga adicional a una jornada ya de por sí extensa. Esto supone también otra posibilidad de fomentar el trabajo colegiado como parte de las iniciativas docentes.
- **Participación en espacios formales de decisión y canalización de inquietudes.** Se plantea que el profesorado haga uso de consejos técnicos incluyentes, comités de bienestar u otros espacios formales para proponer ideas y canalizar inquietudes, contribuyendo así a la resolución colectiva de problemas y a la mejora del clima laboral, en condiciones que no generen miedo a represalias.
- **Mantener protocolos que protejan el equilibrio vida laboral-personal.** En la medida en que se establezcan acuerdos sobre comunicación y límites de jornada, se propone que el profesorado contribuya a sostenerlos en la práctica cotidiana (por ejemplo, evitando normalizar la disponibilidad permanente), dado que su propósito es proteger el descanso, la vida familiar y, con ello, el desempeño durante el tiempo de clase.

En conjunto, estas propuestas comparten un mismo propósito de poner realmente en el centro el bienestar del docente en las decisiones y políticas educativas. La voz de las y los docentes que participaron en el estudio expresó con claridad que cuidar al profesorado redundaría en mejores ambientes escolares y, en general, en beneficios para los estudiantes y la mejora educativa en su conjunto. Como sintetizó una participante, “cuando el maestro está bien, el grupo también está bien”, subrayando la interdependencia entre bienestar docente y éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Implementar de forma decidida las medidas aquí recogidas contribuiría a construir entornos escolares más seguros, equitativos y protectores tanto para quienes enseñan como para quienes aprenden. Atender el bienestar docente, en todos los niveles y contextos, no es solo justicia laboral, es una condición indispensable para la mejora educativa y la sostenibilidad de la vocación docente en México.

CAPÍTULO 5

Anexo metodológico

Tabla 1 Grupos focales	128
Tabla 2. Entrevistas semiestructuradas	132
Instrumento 1. Actividades para el desarrollo de los grupos de discusión	134
Instrumento 2. Actividades para el desarrollo de los grupos de discusión	136
Instrumento 3. Guía de entrevista semiestructurada	137
Bibliografía	139



TABLA 1. Grupos focales

NÚM. DE GRUPO FOCAL	FECHA	NOMBRE DEL DOCENTE	SEXO	TIPO DE SOSTENIMIENTO DE LA ESCUELA EN LA QUE LABORA	ANTIGÜEDAD DOCENTE (AÑOS)	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE IMPARTE CLASE	ESTADO DE LA REPÚBLICA MEXICANA
1	3-12-2024	Ana García	M	Pública	22	Primaria	Tabasco
1	3-12-2024	María Hernández	M	Pública	22	Primaria	Tabasco
1	3-12-2024	Juan Martínez	H	Pública	38	Primaria	Tabasco
1	3-12-2024	Luis López	H	Pública	25	Primaria	Tabasco
1	3-12-2024	Laura González	M	Pública	17	Primaria	Tabasco
1	3-12-2024	Patricia Pérez	M	Privada	31	Primaria	Tabasco
1	3-12-2024	Carlos Rodríguez	H	Privada	34	Primaria	Tabasco
1	3-12-2024	Claudia Sánchez	M	Privada	7	Primaria	Tabasco
2	3-12-2024	Verónica Ramírez	M	Pública	17	Secundaria	Tabasco
2	3-12-2024	Jorge Cruz	H	Pública	2 meses	Secundaria	Tabasco
2	3-12-2024	Miguel Flores	H	Pública	9	Secundaria	Tabasco
2	3-12-2024	José Vargas	H	Pública	8	Secundaria	Tabasco
2	3-12-2024	Gabriela Morales	M	Pública	21	Secundaria	Tabasco
2	3-12-2024	Carolina Jiménez	M	Privada	11	Secundaria	Tabasco
2	3-12-2024	Diana Reyes	M	Privada	18	Secundaria	Tabasco
3	17-01-2025	Cecilia Díaz	M	Pública	15	Primaria	Nuevo León

NÚM. DE GRUPO FOCAL	FECHA	NOMBRE DEL DOCENTE	SEXO	TIPO DE SOSTENIMIENTO DE LA ESCUELA EN LA QUE LABORA	ANTIGÜEDAD DOCENTE (AÑOS)	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE IMPARTE CLASE	ESTADO DE LA REPÚBLICA MEXICANA
3	17-01-2025	Verónica Ramírez	M	Pública	2	Primaria	Nuevo León
3	17-01-2025	Beatriz Torres	M	Pública	16	Primaria	Nuevo León
3	17-01-2025	Andrés Gómez	H	Pública	23	Primaria	Nuevo León
3	17-01-2025	Ricardo Vázquez	H	Pública	2	Primaria	Nuevo León
4	17-01-2025	Adriana Castillo	M	Pública	3	Secundaria	Nuevo León
4	17-01-2025	Héctor Rojas	H	Pública	9	Secundaria	Nuevo León
4	17-01-2025	Manuel Ruíz	H	Pública	3	Secundaria	Nuevo León
4	17-01-2025	Eduardo Navarro	H	Pública	20	Secundaria	Nuevo León
4	17-01-2025	Paola Ortega	M	Pública	7	Secundaria	Nuevo León
5	17-01-2025	Sandra Mendoza	M	Privada	1	Secundaria	Nuevo León
5	17-01-2025	Teresa Guerrero	M	Privada	10	Secundaria	Nuevo León
5	17-01-2025	Francisco Aguilar	H	Privada	11	Secundaria	Nuevo León
5	17-01-2025	Silvia Cortés	M	Privada	4	Secundaria	Nuevo León
5	17-01-2025	Andrea Núñez	M	Privada	2	Primaria	Nuevo León
5	17-01-2025	Martha Silva	M	Privada	12	Primaria	Nuevo León

NÚM. DE GRUPO FOCAL	FECHA	NOMBRE DEL DOCENTE	SEXO	TIPO DE SOSTENIMIENTO DE LA ESCUELA EN LA QUE LABORA	ANTIGÜEDAD DOCENTE (AÑOS)	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE IMPARTE CLASE	ESTADO DE LA REPÚBLICA MEXICANA
5	17-01-2025	Yolanda Salazar	M	Privada	17	Primaria	Nuevo León
5	17-01-2025	Leticia Peña	M	Privada	3	Primaria	Nuevo León
6	05-03-25	Raúl Camacho	H	Pública	13	Primaria	Ciudad de México
6	05-03-25	Arturo Miranda	H	Pública	9	Primaria	Ciudad de México
6	05-03-25	Daniela Velázquez	M	Pública	8	Primaria	Ciudad de México
6	05-03-25	Montserrat Ibarra	M	Pública	9	Primaria	Ciudad de México
7	30-05-25	Luz Cabrera	M	Pública	30	Secundaria	Ciudad de México
7	30-05-25	Fabiola Valdez	M	Pública	8	Secundaria	Ciudad de México
7	30-05-25	Itzel Soto	M	Pública	25	Secundaria	Ciudad de México
7	30-05-25	Rocío Fuentes	M	Pública	28	Secundaria	Ciudad de México
7	30-05-25	Norma Luna	M	Pública	16	Secundaria	Ciudad de México
7	30-05-25	Fernando Lara	H	Pública	3	Secundaria	Ciudad de México
8	13-05-25	Olga Suárez	M	Privada	12	Primaria	Ciudad de México
8	13-05-25	Rebeca Mejía	M	Privada	10	Primaria	Ciudad de México
8	13-05-25	Víctor Pacheco	H	Privada	1	Primaria	Ciudad de México
8	13-05-25	Sara Vera	M	Privada	6	Primaria	Ciudad de México

NÚM. DE GRUPO FOCAL	FECHA	NOMBRE DEL DOCENTE	SEXO	TIPO DE SOSTENIMIENTO DE LA ESCUELA EN LA QUE LABORA	ANTIGÜEDAD DOCENTE (AÑOS)	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE IMPARTE CLASE	ESTADO DE LA REPÚBLICA MEXICANA
8	13-05-25	Tamara Trejo	M	Privada	5	Primaria	Ciudad de México
9	11-07-25	Sara Vera	M	Privada	6	Secundaria	Ciudad de México
9	11-07-25	Valeria Quiroz	M	Privada	1	Secundaria	Ciudad de México
9	11-07-25	Carlos Rodríguez	H	Privada	33	Secundaria	Ciudad de México
9	11-07-25	Zaira Romero	M	Privada	25	Secundaria	Ciudad de México
9	11-07-25	Francisco Aguilar	H	Privada	24	Secundaria	Ciudad de México

Elaboración propia con base en los grupos focales desarrollados en campo. Para cuidar la confidencialidad de nuestros informantes se utilizaron seudónimos para el nombre de los docentes participantes.

TABLA 2. *Entrevistas semiestructuradas*

NÚM. DE ENTREVISTA	NOMBRE DEL DOCENTE	EDAD	SEXO	TIPO DE SOSTENIMIENTO DE LA ESCUELA EN LA QUE LABORA	ANTIGÜEDAD DOCENTE (AÑOS)	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE IMPARTE CLASE	ESTADO DE LA REPÚBLICA MEXICANA
1	Ana Palacios	40	M	Pública	18	Primaria	Tabasco
2	María Arellano	39	M	Pública	13	Secundaria	Tabasco
3	Juan Escobar	47	H	Pública	12	Secundaria	Tabasco
4	Luis Vega	64	H	Pública	43	Secundaria	Tabasco
5	Laura Rangel	42	M	Pública/ Privada	17	Primaria	Tabasco
6	Patricia Corona	36	M	Pública	6	Secundaria	Tabasco
7	Carlos Solís	33	H	Pública/ privada	8	Primaria y Secundaria	Tabasco
8	Claudia Barrera	40	M	Pública	11	Secundaria	Tabasco
9	Verónica Zamora	40	M	Pública	19	Primaria	Nuevo León
10	Jorge Padilla	31	H	Privada	8	Secundaria	Nuevo León
11	Gabriela Téllez	43	M	Pública	17	Primaria	Nuevo León
12	Miguel Castañeda	43	H	Pública	22	Primaria	Nuevo León
13	José Olivares	45	H	Pública	22	Primaria	Nuevo León
14	Carolina Córdova	32	M	Pública	8	Primaria	Nuevo León
15	Diana Valencia	38	M	Pública	15	Primaria	Nuevo León

NÚM. DE ENTREVISTA	NOMBRE DEL DOCENTE	EDAD	SEXO	TIPO DE SOSTENIMIENTO DE LA ESCUELA EN LA QUE LABORA	ANTIGÜEDAD DOCENTE (AÑOS)	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE IMPARTE CLASE	ESTADO DE LA REPÚBLICA MEXICANA
16	Andrés Bernal	35	H	Pública	15	Primaria	Nuevo León
17	Cecilia Osorio	25	M	Pública	4	Primaria	Nuevo León
18	Beatriz Arriaga	39	M	Pública	17	Primaria	Ciudad de México
19	Adriana Becerra	68	M	Privada	50	Primaria	Ciudad de México
20	Paola Contreras	52	M	Privada	20	Primaria	Ciudad de México
21	Sandra Cuevas	38	M	Privada/ Pública	12	Secundaria	Ciudad de México
22	Patricia Corona	52	M	Privada	32	Primaria	Ciudad de México
23	Ricardo Espinoza	46	H	Privada	15	Secundaria	Ciudad de México
24	Héctor Lozano	50	H	Privada	25	Secundaria	Ciudad de México
25	Manuel Macías	36	H	Privada	15	Secundaria	Ciudad de México
26	Eduardo Maldonado	32	H	Privada	6	Secundaria	Ciudad de México
27	Julieta Pozos	42	M	Pública	4	Secundaria	Ciudad de México
28	Xóchitl García	50	M	Privada	28	Secundaria	Ciudad de México

Elaboración propia con base en las entrevistas semiestructuradas levantadas en campo. Para cuidar la confidencialidad de nuestros informantes se utilizaron seudónimos para el nombre de los docentes participantes.

INSTRUMENTO 1. *Actividades para el desarrollo de los grupos de discusión*

Grupos de discusión

Introducción

- Saludo y bienvenida a los participantes
- Breve presentación del proyecto de investigación y su relevancia para entender y mejorar el bienestar docente
- Asegurar la confidencialidad de las respuestas y la utilización ética de la información
- Explicar la estructura de la discusión e incentivar la participación abierta

Primera parte.

Actividad “Termómetro del bienestar docente”

Materiales:

Se dispone de un papel kraft, plumones y hojas para tomar notas.

El papel kraft contiene un gráfico de cuatro barras vacío. Bajo cada barra se indica “Bienestar físico”, “Bienestar psicológico”, “Bienestar emocional” y “Bienestar social”.

Tarea del moderador

Definir de manera simple cada dimensión del bienestar:

- Bienestar físico: estado de salud y condición física de los docentes
- Bienestar psicológico: estado mental y manejo del estrés
- Bienestar emocional: satisfacción laboral y regulación emocional
- Bienestar social: calidad de las relaciones interpersonales en la escuela (con colegas, estudiantes, etcétera).

Tarea de los participantes

- Para cada barra (que representa las dimensiones), los participantes deben acordar de manera colectiva el nivel de bienestar docente que perciben en su escuela. (En caso de que haya varios planteles en la misma sesión, se puede hacer una representación por plantel).
- Registrar las razones principales detrás de su evaluación para cada dimensión (en *post-it* debajo de cada barra).

Segunda parte.

Factores protectores / inhibidores.

Perspectiva de los cuidados

Formato de discusión

Los participantes se reúnen en grupos y eligen a un/a representante que comparta los resultados de la actividad de la primera parte. Luego, las siguientes preguntas guiarán la discusión.

Factores protectores:

- ¿Qué elementos están promoviendo el bienestar docente? (Discutir el apoyo institucional, las estrategias personales de afrontamiento, capacidades emocionales u otros factores).

Factores inhibidores (pregunta reformulada):

- ¿Qué elementos están afectando o limitando el bienestar docente? ¿Por qué creen que esto está sucediendo?

Afrontar los desafíos:

- ¿Cómo dirían que su escuela está enfrentando los desafíos relacionados con el bienestar docente? Proporcionen ejemplos específicos si es posible.

Propuestas de mejora (pregunta reformulada):

- ¿Qué propuestas podrían ayudar a mejorar el bienestar docente en su escuela? Consideren acciones prácticas a nivel institucional y/o colegiado.

*Asegurar que en todos los casos se elabore sobre las distintas dimensiones del bienestar (físico, psicológico, emocional, social).

INSTRUMENTO 2. *Actividades para el desarrollo de los grupos de discusión*

Factores protectores/ inhibidores. Perspectiva de los cuidados

Formato de discusión

Los participantes se reúnen en grupos y eligen a un/a representante que comparta los resultados de la actividad de la primera parte. Luego, las siguientes preguntas guiarán la discusión.

Factores protectores:

- ¿Qué elementos están promoviendo el bienestar docente? (Discutir el apoyo institucional, las estrategias personales de afrontamiento, capacidades emocionales u otros factores).

Factores inhibidores (pregunta reformulada):

- ¿Qué elementos están afectando o limitando el bienestar docente? ¿Por qué creen que esto está sucediendo?

Afrontar los desafíos:

- ¿Cómo dirían que su escuela está enfrentando los desafíos relacionados con el bienestar docente? Proporcionen ejemplos específicos si es posible.
- Propuestas de mejora (pregunta reformulada):
- ¿Qué propuestas podrían ayudar a mejorar el bienestar docente en su escuela? Consideren acciones prácticas a nivel institucional y/o colegiado.

*Asegurar que en todos los casos se elabore sobre las distintas dimensiones del bienestar (físico, psicológico, emocional, social).

INSTRUMENTO 3. *Guía de entrevista semiestructurada*

Guía de entrevista

Introducción

- Breve introducción del proyecto de investigación y su relevancia
- Consentimiento informado y uso ético de la información
- Solicitar una breve descripción del contexto escolar (ubicación, tipo de estudiantes) y los antecedentes del docente (años de experiencia). Preguntas “rompe hielo”: ¿Cómo es un día normal para usted en la escuela?

I. Bienestar docente

1. Retos de la profesión:

- ¿Cuáles son los principales retos que enfrenta en su día a día como docente?

2. Dimensiones del bienestar:

- ¿Cómo definiría usted el concepto de bienestar?
- ¿Qué aspectos considera que se relacionan más con su bienestar como docente? Plantear y definir brevemente los físicos, emocionales, psicológicos y sociales.

3. Impacto en la docencia:

- ¿Cómo cree que su bienestar influye en su práctica docente y en la interacción con sus estudiantes?

4. Estrés y manejo de la carga laboral:

- ¿Alguna vez se ha sentido sobrepasado o estresado debido a su trabajo? ¿Podría dar algunos ejemplos?
- ¿Estas situaciones le han llevado a considerar dejar la profesión?

II. Aspectos positivos y motivación

- ¿Qué le motiva a seguir siendo docente? ¿Qué otros aspectos positivos observa de su profesión?

III. Factores que afectan o contribuyen al bienestar docente

1. Apoyo institucional:

- ¿Qué significa para usted una escuela que cuida? (Profundizar sobre acciones institucionales que pudieran contribuir al bienestar docente).

- ¿Qué medidas o acciones existen (en su institución, en la política educativa, en su comunidad) para cuidar el bienestar docente?

- ¿Siente que cuenta con el respaldo de la dirección de su escuela?

2. Colaboración con colegas:

- ¿Cómo valoraría el clima de trabajo y la colaboración con otros profesores en su escuela?

- ¿Cómo contribuye el clima de trabajo a su bienestar emocional?

3. Relación con las familias del estudiantado:

- ¿Siente que cuenta con el apoyo de las familias de sus estudiantes? ¿Por qué sí o por qué no?

4. Clima en el aula:

- ¿Cómo describiría el ambiente dentro de su salón de clase? ¿Cómo desarrolla usted el respeto hacia sus estudiantes?
- ¿Cómo influye el clima de su salón de clases en su bienestar emocional?
- ¿Qué tipo de acciones tiene previstas para cuidar que el clima emocional de su salón de clases no afecte su bienestar emocional?

5. Aspectos curriculares y de formación:

- ¿Considera necesaria la formación de capacidades emocionales para ejercer la docencia? ¿Ha recibido capacitación en educación emocional?
- ¿Qué acciones o disposiciones existen (en su institución) para desarrollar las capacidades emocionales del docente y del estudiantado?

6. Manejo de situaciones críticas:

- En caso de presentarse una situación, en relación con el clima o convivencia (por ejemplo, un estudiante que muestre conducta violenta), ¿qué procedimientos o apoyos institucionales existen para afrontarla?

- En caso de presentarse una situación crítica externa a la comunidad escolar (por ejemplo, un desastre natural, inseguridad o violencia social, pandemia, etc.), ¿qué procedimientos o apoyos institucionales existen para afrontarla? Y ¿cuáles apoyos institucionales existen para cuidar del bienestar de la comunidad docente?

IV. Satisfacción laboral y propuestas de mejora

1. Condiciones laborales:

- ¿Qué tan satisfecho/a está con sus condiciones laborales y carga de trabajo?
- ¿Existen aspectos en el entorno escolar (recursos, infraestructura, acceso a tecnología, apoyo administrativo, seguridad, aspectos ambientales) que contribuyan o afecten su satisfacción en el trabajo? ¿Cuáles serían los más relevantes? ¿De qué manera lo afectan?

2. Propuestas de mejora:

- En su opinión, ¿qué cambios serían necesarios para mejorar la situación de bienestar docente en su escuela?
- ¿Qué tipo de apoyo institucional (capacitación, reducción de carga administrativa, programas de bienestar, etc.) considera más necesarios para mejorar tanto su bienestar personal como el de sus colegas?

Agradecer al entrevistado por su tiempo y su valiosa participación.

Bibliografía

- Acton, R., y Glasgow, P.** (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: a review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(8), 99-114. Recuperado de <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.441680081120104>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., y Wei, Y.** (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Aldrete Rodríguez, M. G., Pando Moreno, M., Aranda Beltrán, C., y Balcázar Partida, N.** (2003). Síndrome de *Burnout* en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud*, V(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14200103>
- Bisquerra Alzina, R.** (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., y Roeser, R. W.** (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101151. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Braun, V., y Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). Recuperado de <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buitron, S., y Navarrete, P.** (2003). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(4), 8. Recuperado de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/8/159>
- Calderón Rodríguez, M., González Mora, G., Salazar Segnini, P., y Washburn Madrigal, S.** (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729876009.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu)** (2024). *La educación para la salud y el bienestar en escuelas primarias. Experiencias y percepciones desde las comunidades educativas*. México: Mejoredu.
- Cortez Soto, A. J., y Heredia Escorza, Y.** (2025). Perspectives on burnout: mexican preschool and primary school teachers' experiences and solutions. *Journal of Education*. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/00220574251383459>
- De Cordova, F., Berlanda, S., Pedrazza, M., y Fraizzoli, M.** (2019). Violence at school and the well-being of teachers. The importance of positive relationships. *Frontiers in Psychology*, 10. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01807>
- Dreer, B.** (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: a systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>
- Fundación SM** (2023). *Educobarómetro. El profesorado en México 2023*. Fundación SM. Recuperado de <https://oes.fundacion-sm.org/investigacion-del-oes/el-profesorado-en-mexico-2023/>
- Granziera, H., Martin, A. J., y Collie, R. J.** (2023). Teacher well-being and student achievement: a multilevel analysis. *Social Psychology of Education*, 26(2), 279-291. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09751-1>
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., y Kidger, J.** (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180-187. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Hascher, T., y Waber, J.** (2021). Teacher well-being: a systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hevia, F. J., y Vergara-Lope, S.** (2022). Rezago de aprendizajes básicos y brecha digital en el contexto de COVID-19 en México: El caso de Xalapa, Veracruz. *Perfiles Educativos*, 44(176 SE-Claves). Recuperado de <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.176.60478>
- Huerta-Lara, N. T., y Cervantes-Niño, J. J.** (2024). Experiencias del trabajo docente en la educación primaria en México 2022: perspectivas durante la crisis educativa por la pandemia de COVID-19. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(52), 43-59. Recuperado de <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2255>
- Kingsford-Smith, A. A., Collie, R. J., Loughland, T., y Nguyen, H. T. M.** (2023). Teacher wellbeing in rural, regional, and metropolitan schools: examining resources and demands across locations. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104229. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104229>
- Losada Puente, L., Mendiri, P., y Rebollo-Quintela, N.** (2022). Del bienestar general al bienestar escolar: una revisión sistemática.

Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 28(1). Recuperado de <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23956>

Madigan, D. J., y Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>

Madigan, D. J., Kim, L. E., Glandorf, H. L., y Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: a systematic review. *International Journal of Educational Research*, 119, 102173. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173>

Márquez Jiménez, A. (2017). A 15 años de PISA: resultados y polémicas. *Perfiles Educativos*, 39(156), 3-15. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200003&lng=es&tlng=es

Martínez Rizo, F. (2018). ¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? A propósito de las nuevas reformas a la educación básica mexicana. *Perfiles Educativos*, 40(159), 162-176. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.57970>

Mata Zúñiga, L. A., y Ángeles Colín, D. (2021). Being a young high school teacher in Mexico City. Teachers' experiences in times of pandemic. *Journal of Applied Youth Studies*, 4(5), 459-473. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s43151-021-00063-3>

Mata Zúñiga, L. A., y Ángeles Colín, J. D. (2023). Profesores jóvenes de Educación Media Superior en la Ciudad de México. Experiencias docentes en tiempos de pandemia. En L. A. Mata Zúñiga (Coord.), *Experiencias y trayectorias juveniles en México, Argentina y Costa Rica* (pp. 22-45). México: Seminario de Investigación en Juventud, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

McCallum, F., Price, D., Graham, A., y Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: a review of the literature*. Sydney, NSW: The Association of Independent Schools of NSW (AISNSW).

Monreal Torres, J., Barragán Perea, E. A., y Vázquez Guzmán, D. (2025). Síndrome de *burnout* en docentes de educación básica: efectos del COVID-19 en la salud mental del magisterio. *Chihuahua Hoy*, 23(23), 1-42. Recuperado de <https://doi.org/10.20983/chihuahuahoy.2025.23.8>

Morales, M., López, V., Bilbao, M. Á., Villalobos, B., Oyarzún, D., Olavarría, D., Ortiz, S., Carrasco, C., y Ascorra, P. (2014). El papel mediador de la capacitación docente en el manejo de la violencia escolar sobre el bienestar social de profesores. *Terapia Psicológica*, 32(3), 217-226. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-48082014000300004>

Moreno Olivos, T. (2009). La enseñanza universitaria: una tarea compleja. *Revista de La Educación Superior*, XXXVIII(151).

Morris, S., y King, J. (2018). Teacher frustration and emotion regulation in University Language Teaching. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(4), 433-452. Recuperado de <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0032>

Muñoz Campos, E. M., Fernández González, A., y Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1). Recuperado de <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>

Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., y Malau-Aduli, B. S. (2023). A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(12), 6070. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fundación SM y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 (2025). *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. París / Madrid: UNESCO. Recuperado de <https://doi.org/10.54675/DMNB3339>

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1948). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. Recuperado de https://apps.who.int/gb/edg/pdf_files/Ref-docs/constitucion-sp.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I)*. OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2024). *Education at a glance 2024*. OCDE. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>

Osoorio-Guzmán, M., Ruiz-Mendoza, C., Prado-Romero, C., y Miguel-Corona, R. (2025). Síndrome de *burnout* en docentes mexicanos: un estudio durante la pandemia por COVID-19. *Revista Colombiana de Educación*, 97, e20467. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/rce.num97-20467>

Perandones González, T., Herrera Torres, L., y Lledó Carreres, A. (2013). Teachers' subjective happiness and self-efficacy in Dominican Republic and Spain. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 277-288. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/ejihpe3030025>

Rimari Bernable, M. S. C. (2025). *Autorregulación emocional docente como factor favorable para el desarrollo de un clima de aula positivo* [Trabajo de investigación para optar el grado académico de Bachiller en Educación por la Escuela de Educación Superior

Pedagógica Privada Innova Teaching School]. Recuperado de <https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/234>

Rionda Arjona, A., y Mares Cárdenas, M. G. (2011). Burnout en profesores de primaria y su desempeño laboral. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 2(1), 43-50. Recuperado de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rllmc/article/view/27637?>

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28. Recuperado de <https://doi.org/10.1159/000353263>

Sanchis-Giménez, L., Tamarit, A., Prado-Gascó, V. J., Sánchez-Pujalte, L., y Díaz-Rodríguez, L. (2024). Psychosocial risks in non-university teachers: a comparative study between Spain and Mexico on their occupational health. *Sustainability*, 16(16), 6814. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/su16166814>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (7 de octubre de 2025). *Bienestar integral: las y los docentes también somos personas* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sOzPIGzorOs>

Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>

Torres Hernández, E. (2020). Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 163-179. Recuperado de <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939torres9>

Turner, K., y Thielking, M. (2019). Teacher wellbeing: its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29, 938-960. Recuperado de <https://www.iier.org.au/iier29/turner2.pdf>

Vega-Caulch, J. I. (2019). Prevalencia del *bullying* en México: un meta-análisis del *bullying* tradicional y *cyberbullying*. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 1-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/679/67958346010/html/>

Vettori, G., Bigozzi, L., Vezzani, C., y Pinto, G. (2022). The mediating role of emotions in the relation between beliefs and teachers' job satisfaction. *Acta Psychologica*, 226, 103580. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103580>

Villa Pérez, M. G. (2025). *El bienestar docente como elemento clave para generar ambientes de convivencia en la escuela*. Recuperado de <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/186222/1/4043-UPNO92MGCEVIMA2025.pdf>

Wang, H., Burić, I., Chang, M.-L., y Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: a meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 26(6), 1651-1696. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>

Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S., y Klusmann, U. (2023). Satisfied and high performing? a meta-analysis and systematic review of the correlates of teachers' job satisfaction. *Educational Psychology Review*, 35(4), 114. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09831-4>

MEJORANDO LA **PROTECCIÓN** Y EL **BIENESTAR** EN LAS **ESCUELAS**

Propuestas para la creación de entornos seguros y protectores

Mejorando la protección y el bienestar en las escuelas es una investigación de la Fundación SM, en colaboración con el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, que analiza los factores que afectan al bienestar socioemocional de docentes y alumnos, desde sus dimensiones física, psicológica, emocional y social.

A partir de un enfoque cualitativo, el estudio no solo identifica desafíos, sino que también ofrece propuestas concretas basadas en las vivencias y necesidades reales de los agentes escolares, proporcionando elementos de reflexión que guíen la actuación de los responsables de la política educativa.

www.oes.fundacion-sm.org

0 0 0 0 0 0

