

El capítulo ***El lenguaje no verbal del profesorado y la cultura de paz***, escrito por Alejandro Juárez Torres y Guadalupe Hernández Miranda, es un texto que surge del análisis teórico- conceptual sobre la cultura de paz, la práctica docente y el lenguaje no verbal en el ambiente educativo. Los autores entretienen los conceptos para dar cuenta que la cultura de paz se puede generar en el aula a través del lenguaje no verbal del profesorado, lenguaje que muchas veces no es tomado en cuenta con la relevancia que implica, pues puede cerrar canales de comunicación, enviar mensajes negativos o hasta violentos o, por el contrario, abrir canales para contribuir en la construcción de un ambiente armonioso.

El capítulo once intitulado ***Manifestación de habilidades socioemocionales y su relevancia para el profesorado en el nivel superior***, escrito por Jhonny Yopez Rodríguez, es un texto valioso que mide, a través de un cuestionario de diseño las habilidades socioemocionales de estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Entre los hallazgos, encontró que los estudiantes investigados sí poseen habilidades socioemocionales en buena medida y que están relacionadas con la regulación emocional, con el rendimiento y con condiciones familiares; destaca la reflexión que este texto le deja a los profesores, pues los incita a la meditación y al reconocimiento de que los estudiantes no solo son intelecto, sino también emoción.

El doceavo capítulo ***Experiencias del codiseño de programas para la formación docente en la BECENEIMA*** escrito por Lucrecia Mondragón Sosa, Lydia Román Mondragón y Susana Inés León de Jesús, describe las experiencias vivenciadas durante el proceso de codiseño de programas educativos en la escuela normal que, por primera vez considera a los docentes coparticipes en el diseño curricular y generadores de conocimiento derivado de la experiencia sobre el contexto. Se utiliza la sistematización de la experiencia como medio para la reflexión y el análisis crítico, que conlleve a la mejora educativa.

El capítulo trece corresponde a ***Innovación docente y transformación de las prácticas pedagógicas para la mejora de la calidad educativa. Caso Universidad Veracruzana***, desarrollado por Roberto Lara Domínguez. Se trata de una investigación cualitativa en la que participan como sujetos de indagación 13 profesores que imparten Experiencias Educativas en distintas Facultades de la Región Xalapa, de la Universidad Veracruzana. Como resultado encontrado, se detectó que los profesores no distinguen entre lo que es innovación educativa de la innovación docente, confusiones que tienen implicaciones en la enseñanza. De ese modo, el autor invita a evitar la confusión de conceptos y sostiene que el perfeccionamiento en las prácticas docentes está en los ejercicios in situ, en la aprehensión de las TIC y en la evaluación para el aprendizaje. Finalmente, concluye con una tríada puntual de sugerencias apropiadas respecto a la innovación docente.

La articulación de la realidad de las prácticas docentes en la formación inicial, de Ma. Lourdes Santana Salgado, constituye el capítulo catorce. Este se sitúa en un análisis de suma relevancia realizado a cinco estudiantes que se encuentran en el grupo etario vigésimo y con características heterogéneas, mismos que exhiben sus experiencias de prácticas docentes durante su estancia en la licenciatura en el año 2022, en la zona acapulqueña. Las vivencias estudiantiles en cuestión se relacionan con los matices ambientales que inciden en el desarrollo de los aprendientes, en su estadía en la educación superior. Cabe mencionar que la metodología está sustentada en el eminente sociólogo Hugo Zemelman Merino.

El capítulo quince se titula ***Educación basada en lo local, una propuesta ante las tensiones entre la autonomía docente y las realidades en el aula***, de Jessica Hernández Gómez. Se trata de una especie de confrontación excepcional sobre las distinciones y/o brechas entre la teoría incipiente de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana-2022 y las realidades particulares que se viven día con día en los variopintos espacios escolares y sus aulas, para lo cual se propone la Educación Basada en el Lugar. La autora

rescata la inserción de la autonomía profesional en un sistema de enseñanza-aprendizaje que estaba en aras de renovación, por más decir, el gremio magisterial se encuentra en la disyuntiva de emplear los cánones dictados por actores hegemónicos en los salones de clases, cuya atmósfera muchas veces dista de las reglas (e.g, los libros de texto).

El capítulo dieciséis **Aprendizaje colaborativo en universitarios: entre la teoría y la realidad en el aula**, escrito por Edith Hernández Méndez y Sara Yareth Moreno Hernández, tiene un tinte de renovación epistemológica, ellas muestran la oquedad entre la teoría del trabajo colaborativo (expuesta por autores destacados como Vygotsky, Piaget, John Dewey) y la praxis que se ostenta en los alumnos universitarios. Las autoras refieren que no se debe visualizar al alumno como un actor aislado, sino situado con sus coetáneos y en sus espacios de esparcimiento. El capítulo cierra con recomendaciones académicas de eliminación hacia dicha brecha colaborativa.

Tendiendo puentes y disminuyendo tensiones a través de la educación. Hacia un currículo Borromeo entre teorías, experimentos, simulaciones, ciencias y humanidades, conforma el capítulo diecisiete, de los autores Adrián Arturo Huerta Hernández, Rubén Sampieri Cábal y Griselda Hernández Méndez, es una aportación crucial en el rubro académico, puesto que los autores y la autora dialogan desde tres áreas del conocimiento, a saber: Física, Filosofía y Pedagogía. Los puntos centrales del documento se ubican en la enseñanza de la primera, con la aprehensión metafórica de los términos macro y meso, los creadores del capítulo profundizan en un cuarteto de lectura para alcanzar un aprendizaje integral. Se termina el texto con ejemplos didácticos de la enseñanza de la Física.

El último capítulo cierra con broche de oro el libro **Tejer entre tensiones: Desafíos y posibilidades de la co-construcción de saberes en la Red Inter-étnica-cultural Los Hilos del Tiempo**, escrito por Angélica Simbaqueba Triana, José Luis Pérez Chacón y Gladis Yáñez Garrido. El texto constituye una interlocución

internacional entre profesionales y personas-representantes de los pueblos originarios de Colombia y México. Por supuesto, se aprecia en el escrito la riqueza que aporta la antropología. Las autoras y el autor tienen por finalidad la transfusión de la cosmología de las sociedades prehispánicas en los sitios institucionales. A lo largo del capítulo se brindan aportaciones sustanciales de la cosmovisión y las experiencias recreadas con los agentes académicos, lo anterior parte de cuatro diálogos, abundantes tópicos y una propuesta resolutive que consta de un trío relevante. Sin más que decir, invitamos a que lean todos los capítulos, pero especialmente éste porque está cargado de pensamiento e inspiración.

Griselda Hernández Méndez
Lucrecia Mondragón Sosa

Primera Parte

“Desafíos en la docencia”

Resiliencia y emoción docente en un sistema que consume

Griselda Hernández Méndez ¹
Mildred Espinosa Lara ²

Resumen

El trabajo docente, en el siglo XXI, se desarrolla en un escenario de cambios acelerados que reconfiguran, de manera constante, lo que se espera de la escuela y de quienes la sostienen. En este escenario, la función de enseñar ya no se limita a planear, desarrollar contenidos y evaluar aprendizajes, sino que incorpora una serie de demandas que provienen de transformaciones sociales, familiares, tecnológicas y administrativas, las cuales se traducen en nuevas responsabilidades cotidianas. En consecuencia, estas condiciones elevan la complejidad del quehacer docente, llevado a un campo de tensiones que impacta directamente en el bienestar integral del profesorado, manifestándose en malestar, que va desde una simple incomodidad, hasta altos grados de estrés o desgaste físico-emocional que conduce al síndrome de burnout o “salir quemado por el trabajo”.

A pesar de que las instituciones educativas reconocen este panorama que experimentan muchos maestros, también emerge la expectativa de que éstos se mantengan resilientes, motivados y emocionalmente competentes, que sean productivos; aun cuando las condiciones estructurales que producen el desgaste docente se mantienen o se profundizan. Desde esta contradicción, el presente ensayo tiene como objetivo describir y analizar la relación entre resiliencia y emoción en un sistema que,

¹ Investigadora del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana. Correo: grihernandez@uv.mx

² Doctorante en Investigaciones Económicas y Sociales-Universidad Veracruzana. Correo: miespinosa@msev.gob.mx

mientras exige cuidado y bienestar, tiende a consumir a quien supuestamente cuida: el profesorado. De esa forma, se plantea la necesidad de comprender estas dinámicas para abrir rutas de reflexión y de pensamiento crítico para la transformación educativa contextualizada.

Palabras clave: resiliencia, emoción, docencia, desgaste

Abstract

In the 21st century, teaching takes place within a context of rapid change that constantly reshapes expectations of schools and those who support them. In this context, the role of teaching is no longer limited to planning, developing content, and assessing learning, but incorporates a series of demands stemming from social, familial, technological, and administrative transformations, which translate into new daily responsibilities. Consequently, these conditions increase the complexity of teaching, leading to a field of tension that directly impacts the overall well-being of teachers, manifesting as discomfort ranging from simple unease to levels of stress or physical and emotional exhaustion that lead to burnout.

Although educational institutions recognize this situation experienced by many teachers, there is also an expectation that they remain resilient, motivated, emotionally competent, and productive, even when the structural conditions that cause teacher burnout persist or worsen. From this contradiction, the present essay aims to describe and analyze the relationship between resilience and emotion in a system that, while demanding care and well-being, tends to consume those who are supposed to provide care: the teachers. In this way, it raises the need to understand these dynamics in order to open avenues for reflection and critical thinking for contextualized educational transformation.

Keywords: resilience, emotion, teaching, burnout

Introducción

La educación, en el marco de la globalización y del neoliberalismo ha presentado cambios drásticos, no solo en los enfoques pedagógicos, sino en el terreno de la administración, la gestión, la evaluación y el control escolar. Hoy día el trabajo del profesorado no se concreta en dar su clase y preparar su material didáctico, sino que tiene que planear, gestionar, proyectar, evaluar, rendir cuentas y un sinnúmero de responsabilidades que cada vez más caen en la descomunal burocracia. Todo eso, por supuesto, implica elevar el grado de complejidad del trabajo de los profesores y, con ello el malestar docente, pues a más responsabilidades mayor padecimiento a nivel integral.

Es evidente que, durante las últimas cuatro décadas, la sociedad ha presentado una serie de transformaciones en la naturaleza, tecnología y desenvolvimiento de la sociedad; así, las mujeres se integran al mercado laboral y las familias se someten a cambios estructurales derivados por las circunstancias económicas, por ende, los menores crecen bajo negligencias en cuanto a atención, vigilancia, orientación y cuidados, derivando escenarios de vulnerabilidad para niños que enfrentan problemas e inestabilidad en su entorno, familia o vida personal (Goleman, 1995).

En ese sentido, es importante analizar y considerar al docente también como persona que sufre los embates de la burocracia escolar y sus dificultades en sus distintos roles: esposo(a)s, padres o hijo(a)s de familia. En la escuela deben afrontar una serie de exigencias y demandas sociales, para hacer frente a cambios y retos y así lograr los objetivos educativos presentes y cambiantes, porque los docentes deben considerar todos los aspectos del contexto para mejorar sus prácticas educativas. Ante esto, es pertinente preguntar ¿En qué momento el sistema volverá la mirada hacia los docentes para reconocer lo que realmente viven, sienten y necesitan?

Los discursos de la política educativa últimamente retoman la noción de resiliencia docente, para mostrar que los profesores son capaces de salir adelante ante cualquier dificultad porque

tienen vocación y entereza; no obstante, ocultan las verdaderas condiciones con las que trabajan: bajos salarios, escuelas unitarias, alejadas de la ciudad, niños con situaciones de pobreza, obstinación hacia el aprendizaje, etc.

A partir de lo anterior, en este texto se sostiene que el malestar docente constituye un fenómeno estructural asociado a la intensificación del trabajo pedagógico, emocional y administrativo; asimismo, se argumenta que la resiliencia, cuando se promueve como mandato institucional sin apoyos equivalentes, puede operar como mecanismo de adaptación obligada que incrementa la autoexigencia y profundiza el desgaste profesional (Han, 2012; Conte, Cavioni, y Ornaghi, 2024; Ma, Zhang, Dong, y Yu, 2023).

Contexto de Exigencias hacia el trabajo docente

Son innumerables las tareas a las que se ven sujetos los profesores y profesoras, una que destaca está relacionado con los cambios curriculares constantes, cargados de promesas por lograr mejores resultados en la educación del país, pero que en realidad solo han implicado más cargas de responsabilidad, capacitación, atención y tiempo por parte de los docentes, quienes están cansados de tantos cursos, talleres “autogestivos”, sesiones de consejo técnico escolar, inserción de nuevas tecnologías, nuevas metodologías y más requerimientos, que al mismo tiempo que buscan contribuir a la formación del estudiantado, resultan horas invertidas sin remuneración económica para los profesores en turno (Espinosa, 2022, Sánchez Narváez, 2022).

Si bien, los cambios sociales, económicos y por ende curriculares explican las nuevas exigencias hacia el trabajo docente, el análisis queda incompleto si no se considera cómo tales demandas se viven en la práctica educativa.

“En la actualidad, el profesor se enfrenta a desafíos sociales para poder ejercer adecuadamente su trabajo docente” (Ruíz Torres, 2016, p. 184). Tales retos, circunstancias o problemáticas de la sociedad, se convierten en la transposición didáctica de los nuevos planes curriculares, lo

cual, conlleva una serie de labores, cada vez más complejas a desarrollar por parte de los profesores para contribuir a los nuevos enfoques y objetivos de la educación actual (Espinosa, 2022).

Por tal motivo, vemos un escenario educativo con permutaciones en los planes y programas que pretenden lograr un cambio de paradigma, porque la docencia “es una profesión de alto sentido social. Su esencia es el servicio y la colaboración en la construcción de las sociedades, mediante la formación y promoción de los futuros ciudadanos” (Mungarro, Chacón y Navarrete, 2017, p. 1), de manera que, el quehacer de cada profesor resulta contener altas exigencias y cargas laborales, así como diversas necesidades por satisfacer.

“Los maestros están inundados de innovaciones y políticas en materia educativa, pero es claro que aun con todo ello, sigue existiendo una imagen nada agradable ni satisfactoria del trabajo docente” (Hernández Barraza, 2017, p. 81). La mayoría de los docentes se esfuerzan por cubrir los aspectos necesarios para cumplir con los requerimientos de sus estudiantes a favor de una práctica eficiente, sin embargo, los cambios tan acelerados no son fáciles de comprender y de atender; así, cuando apenas están comprendiendo una reforma ya viene otra (Hernández, 2011); empero ello no lo comprenden ni la sociedad ni los padres de familia, quienes cada vez cuestionan más y critican a los profesores por no ser capaces de enfrentar los retos del momento.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa una reforma educativa de orientación humanista bajo el enfoque de Derechos Humanos, por lo cual, pone al centro la dignidad de las personas, la comunidad, la inclusión y el desarrollo integral del estudiantado (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). Sin embargo, la implementación de la NEM en las escuelas de educación básica ha implicado más carga de trabajo sustantivo para los docentes. Conllevando, las exigencias circunstanciales de todo lo que implica la docencia: diseño del plano lúdico, co-

diseño, metodologías, ajustes razonables, inclusión, vinculación con la comunidad, agregando toda la carga burocrática y administrativa. Todo ello impacta en el sentir del profesor (Moreno Méndez, 2021). La inclusión nunca ha sido tarea sencilla, implica un esfuerzo enorme y la realidad lo demuestra. Por consiguiente, los cambios curriculares provocan “diferentes controversias, desde sociales, políticas, culturales, hasta emocionales, que pueden influir en el estado de ánimo y salud mental de los docentes” (Sánchez Narváez, 2022, p. 6). La carga emocional del docente adquiere un lugar central en la NEM, porque se exige la presencia socioemocional sostenida de los profesores para sus estudiantes: regular el ambiente del aula, resolver conflictos, canalizar situaciones de acoso, además de acompañar en procesos emocionales de sus educandos, por ejemplo, impartir estrategias de Educación Emocional (Bisquerra, 2003) escuchar y atender casos de duelo, depresión o ansiedad y problemas familiares, para posteriormente canalizar.

No obstante, estas expectativas no han sido respondidas por políticas equivalentes de fortalecimiento institucional, como la incorporación sistemática de equipos que apoyen a los docentes en temas psicológicos, sociales, así como la reducción de carga administrativa o redistribución del tiempo laboral (Conte et al., 2024; Ma et al., 2023), al mismo tiempo que un docente da su clase, también debe llenar reportes de incidencias, anecdotarios, observaciones, inventarios, cuestionarios y más documentos solicitados por su autoridad inmediata.

Para comprender cómo se aborda el malestar docente desde la política educativa, es necesario revisar los marcos oficiales, en donde se reconoce y proponen rutas de atención. En este sentido el Programa Nacional de Convivencia Escolar, PNCE (SEP, 2019), se considera un documento relevante porque visibiliza el problema, aunque su tratamiento revela tensiones entre lo individual y lo estructural.

El discurso del Programa Nacional de convivencia Escolar

El Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2019) es un documento que reconoció de manera explícita el estrés docente y el síndrome de burnout, como problemáticas presentes en la educación básica. En tal, se registra que el ambiente educativo está sometido a tensiones como los cambios en la sociedad, las familias, los alumnos, los contextos, el maltrato, la negligencia, la violencia, la falta de recursos, el salario, los problemas de convivencia en la comunidad educativa, los nuevos enfoques de enseñanza, entre otros. Por consiguiente, los profesores pueden presentar estrés:

Un docente que sufre estrés laboral probablemente se sienta cansado, enojado e incluso angustiado, lo que le puede causar dificultad para concentrarse, presentar hipersensibilidad ante diferentes situaciones y en casos graves, presentar el riesgo de hipertensión, cardiopatías, problemas gastrointestinales entre otros" (IEESA, 2009, como se citó en SEP, 2019 p. 33)

Además, en el PNCE (SEP, 2019) se examina el síndrome de Burnout en los docentes, por lo que menciona que es un padecimiento que se caracteriza por presentar desde la irritabilidad hasta la depresión, generalmente acompañado por cansancio físico-emocional. También se explicita que los docentes han presentado esta sintomatología debido a las condiciones laborales y la presión a la que se encuentran expuestos diariamente.

Esta condición trae como resultado la aparición de estrés, crisis psicológicas y falta de motivación, problema que incide directamente en la calidad educativa, pues provoca menor interés por los alumnos, ausentismos y actitudes negativas con respecto a sus compañeros de trabajo. Todo obstaculiza el buen funcionamiento de una institución escolar" (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017, p. 3 como se citó en SEP, 2019 p. 33).

En contraste, se puede observar cómo el PNCE (SEP, 2019) reconoce el estrés y el burnout docente, y propone una actividad o ejercicio de autoconsciencia, para identificar emociones y

sentimientos para posteriormente realizar una autoevaluación del estrés docente, con preguntas o indicadores sobre, cómo se sienten al asistir a su centro de trabajo, las dificultades con las actitudes disruptivas de los estudiantes, las problemáticas de comunicación y colaboración entre compañeros y padres de familia, entre otras.

Sin embargo, de todo lo que se podría detectar en los citados instrumentos sobre el estrés docente, se concluye, que, si se presenta riesgo de padecerlo, “se debe acudir con un médico profesional” (SEP, 2019 p. 36), a la par de sugerirse el llevar a cabo algunas acciones que podrían apoyarle a reducir su estado de estrés y aminorar la tensión ante situaciones externas difíciles de modificar, además se expone una lista de consejos de apoyo para favorecer el control del estrés de los docentes desde lo individual, pero, sin analizar lo estructural.

A modo de conclusión, de este apartado, se puede observar que el PNCE (2019) ha reconocido que la docencia es una profesión con alta carga emocional y de esfuerzo laboral que desencadena desgaste, enfermedades y ausentismo, lo cual, también generará costos a nivel pedagógico e institucional, porque al faltar un docente, se pierde continuidad de los contenidos y seguimiento, así como el clima del aula también podría verse afectado (Espinoza Lara, 2025). El valor del PNCE radica en que nombra el problema, sin embargo, para comprender su magnitud y complejidad, conviene recurrir a estudios que documentan los fenómenos más allá del discurso normativo, y nosotras diríamos, persuasivo. En el siguiente apartado se integra literatura pertinente para demostrarlo.

Evidencia empírica del desgaste docente

En México, se ha documentado que la sobrecarga administrativa, la falta de apoyo institucional, la precariedad laboral y la presión social deterioran el bienestar docente y elevan los niveles de estrés y agotamiento emocional (Moreno Méndez, 2021; Sánchez Narváez, 2022; Rodríguez, Guevara, y Viramontes, 2025). A nivel internacional, se han identificado patrones similares: la

intensificación del trabajo, el mandato de “ser resiliente”, la regulación emocional obligada y la normalización del desgaste forman parte de un fenómeno global que afecta la salud docente y su permanencia en la profesión (Ma et al., 2023; Conte et al., 2024; Ní Chinseallaigh et al., 2025).

En este escenario emerge la paradoja resiliencia–estrés: mientras las instituciones educativas promueven la resiliencia como un valor indispensable para sostener el compromiso docente, las condiciones laborales generan desgaste emocional y físico, e incluso dudas en lo vocacional. La resiliencia, presentada como fortaleza personal, opera en realidad como un mecanismo de adaptación obligada ante entornos adversos, lo que profundiza la autoexigencia (Han, 2012) y, con ella, el deterioro de la salud docente.

Por lo tanto, surge la necesidad presentar investigaciones recientes sobre, cómo los docentes de educación básica experimentan, gestionan y resignifican la resiliencia en un contexto de sobrecarga institucional, emocional y burocrática, y de qué manera dicho proceso se relaciona con manifestaciones físicas, psicosomáticas y vocacionales del estrés. Comprender esta implicación, atribuye a buscar vías de solución y proponer políticas educativas que contribuyan al mejoramiento del trabajo docente.

Investigaciones nacionales e internacionales

En la última década, las investigaciones nacionales e internacionales han documentado un incremento sostenido del estrés docente, el agotamiento emocional y la aparición de síntomas psicosomáticos derivados de las condiciones laborales en la educación básica. Estos estudios coinciden en que el malestar docente es una consecuencia estructural de las reformas educativas, la sobrecarga administrativa, la presión por resultados y las exigencias socioemocionales que recaen de manera desproporcionada sobre el magisterio. Asimismo, emergen hallazgos que señalan un fenómeno complejo: la resiliencia promovida desde las políticas educativas opera

frecuentemente como un mandato implícito que incrementa la autoexigencia y profundiza el desgaste profesional (Han, 2012).

En México, la literatura reciente muestra un panorama alarmante. Moreno Méndez (2021), en un estudio cuantitativo con docentes de educación básica, encontró niveles elevados de agotamiento emocional vinculados con la sobrecarga laboral, el tiempo extra no remunerado y la falta de apoyo institucional. Su trabajo documenta síntomas como insomnio, irritabilidad, malestar gastrointestinal, tensión muscular y frustración laboral persistente, lo cual evidencia una somatización clara del estrés. El estudio concluye que las demandas administrativas, las actividades extralaborales y las relaciones tensas con padres y directivos deterioran la salud docente y generan una “fatiga institucional crónica”.

Por su parte, Rodríguez, Guevara y Viramontes (2025) demostraron que los niveles de burnout en los docentes mexicanos se intensificaron tras la pandemia de COVID-19. Su investigación, basada en el Maslach Burnout Inventory (MBI), reveló que el agotamiento emocional no disminuyó al regreso a la presencialidad, sino que se profundizó ante nuevas presiones: brechas de aprendizaje, hiperconectividad, exigencias de atención emocional hacia los estudiantes y carencia de acompañamiento institucional. Los autores destacan que la resiliencia se transformó en una expectativa implícita que demandó fortaleza constante sin otorgar recursos reales, configurándose como una forma de autoexigencia estructural que agrava el desgaste.

Asimismo, Sánchez Narváez (2022) evidenció que la Reforma Educativa previa generó incrementos significativos de ansiedad docente, especialmente asociados a la percepción de mayor dificultad para realizar el trabajo, mayor exigencia, menor reconocimiento social y presión evaluativa. En su muestra de 459 docentes, más del 70% reportó efectos emocionales adversos, acompañados de síntomas físicos como tensión muscular, insomnio y problemas gastrointestinales. Estos hallazgos confirman que los cambios de política educativa (como hoy ocurre con la Nueva

Escuela Mexicana) producen impacto emocional directo en el magisterio y erosionan su bienestar.

En el ámbito internacional, la evidencia coincide de manera contundente. Ní Chinseallaigh, et al. (2024), en un estudio con 962 docentes de Irlanda, demostraron que el burnout persiste incluso después de la pandemia, con más del 50% de los participantes mostrando altos niveles de agotamiento emocional. Los autores atribuyen esta persistencia a la intensificación del trabajo pospandemia, las mayores cargas administrativas, la presión por recuperar aprendizajes y el discurso institucional que enaltece la resiliencia docente como condición obligada. De este modo, la resiliencia no aparece como un recurso protector, sino como una exigencia que normaliza la sobrecarga.

De manera similar, Conte, Cavioni y Ornaghi (2024) identificaron en docentes italianos que el estrés laboral se origina principalmente en factores estructurales: burocracia excesiva, falta de tiempo para planificar, demandas contradictorias del sistema educativo y presión evaluativa. Además, encontraron que las estrategias de afrontamiento más frecuentes son individuales: autorregulación emocional, autocontrol y minimización del malestar, mientras que los apoyos institucionales son escasos o inexistentes. Los docentes reportaron síntomas como ansiedad, insomnio, fatiga crónica y malestares físicos, lo que confirma que la carga emocional del trabajo es un factor central del desgaste profesional.

Finalmente, Ma, et al. (2023) aportan un elemento clave para comprender el vínculo entre emoción y trabajo docente. Su estudio con más de mil docentes coreanos reveló que la labor emocional, especialmente el *surface acting* (fingir emociones positivas) y el *deep acting* (modificar emociones para ajustarse a las expectativas institucionales), es uno de los predictores más fuertes del agotamiento emocional. La necesidad permanente de mostrarse calmado, empático y disponible, incluso en situaciones adversas, incrementa la fatiga, el insomnio, la ansiedad y los síntomas psicósomáticos. Esta evidencia confirma que el docente sostiene una doble jornada: la laboral y la emocional, siendo esta última invisibilizada y no reconocida por los sistemas educativos.

En conclusión, la evidencia empírica demuestra que el malestar docente es un fenómeno estructural, no individual (como lo propone atender el PNCE, 2019), promovido por las reformas educativas, la exigencia burocrática, la presión social y la carga de responsabilidades, por lo tanto, la resiliencia se ha convertido en un mandato institucional que lejos de proteger, incrementa la autoexigencia y profundiza el desgaste emocional y la somatización en el cuerpo docente, los cuales, se pueden denotar como indicadores del fracaso de las condiciones laborales docentes para sostener su bienestar.

Si la evidencia empírica confirma que el malestar docente se reproduce en distintos países y sistemas educativos, es necesario revisar un marco teórico que explique por qué la sobrecarga se normaliza y se sostiene a pesar de sus implicaciones. En este sentido la noción de la “sociedad del cansancio” (Han, 2012) aporta una cultura para comprender la autoexigencia y la autoexplotación como rasgos del contexto docente.

El cansancio como producto de la autoexigencia

Byun-Chul Han (2012) señala que vivimos en la sociedad del rendimiento, donde el sujeto se explota a sí mismo bajo la ilusión de libertad, es decir, que él mismo se convierte en su propio explotador. Esta noción describe con gran precisión el contexto magisterial actual: maestros que trabajan más allá de sus límites por su vocación, o por su compromiso por enseñar y entregar lo mejor de sí mismos a sus estudiantes, ya sea por exigencias institucionales, personales o ambos.

El actual postulado educativo de la NEM resulta ser un sistema que exige a los profesores, productividad pedagógica, emocional y administrativa, por ende, existe la contradicción de que se le solicita innovación constante, pero se ofrecen escasos recursos materiales y humanos para lograrlo. Un docente desgastado “se limita a la ejecución de las actividades cotidianas de forma automática y rutinaria en donde no existe margen para el pensamiento original” (Manzano y Ayala, 2013, como se citó en Moreno Méndez, 2021, p. 16).

Los profesores trabajan de forma multitasking, tratando de cumplir con todo a la vez, lo cual es dañino, pudiendo generar Burnout u otras enfermedades mentales (Han, 2012), además, “la problemática de la sobrecarga de trabajo en la docencia no se limita a sus largas jornadas laborales; si no que estas son insuficientes para completar sus tareas, ya que después de trabajar en la escuela, la mayoría de los profesores suelen llevar trabajo a casa” (UNESCO, 2005, como se citó en Moreno Méndez, 2021, p. 12), tal panorama, es parte de lo que Han (2012) menciona como autoexigencia.

Estar en modo alerta en todo momento, atendiendo un sinfín de tareas, conlleva a la pérdida de la atención profunda porque se ha llegado a estar bajo una técnica de supervivencia que deja a un lado, el poder de la observación plena, sin prisa, contemplativa, parte esencial para el inicio de cualquier proceso creativo (Han, 2012). Laborando a marchas forzadas, con una hiperactividad exigida, no existen espacios para el despertar de la innovación, sin embargo, es un requisito para el co-diseño de contenidos, dando como resultado una labor rutinaria y mecánica (Moreno Méndez, 2021).

La NEM se convierte en un potencializador de objetivos a cubrir por los docentes, dando un sinfín de posibilidades para “mejorar el entorno, la vida y la comunidad”, genera una libertad de poder sin límites, que conlleva a una autoexplotación constante, en donde el maestro se convierte en su propia víctima y verdugo a la vez, porque debe obedecer a las obligaciones que marca la NEM, pero también se da cuenta que su labor va más allá del aula, con proyectos escolares y comunitarios, convirtiéndose en un emprendedor que busca maximizar su rendimiento profesional de manera incesante (Han, 2012).

Para finalizar, se demuestra que la lectura de Han (2012), permite entender el cansancio como producto de la autoexigencia, sin embargo, en el discurso educativo, esta autoexigencia suele matizarse con nociones positivas, utilizando la resiliencia y la vocación como promotores de fuerza simbólica, en consecuencia, el siguiente apartado analiza cómo es considerada la resiliencia

en educación y en qué condiciones deja de ser un factor protector para convertirse en mandato.

Resiliencia docente

La resiliencia, de acuerdo con Bisquerra (2005) y Goleman (1995), se puede comprender como la capacidad de sobreponerse a los desafíos y adversidades mediante habilidades socioemocionales. Sin embargo, cuando se transforman en mandato institucional puede conllevar a este tipo de autoexplotación en las funciones laborales, en la NEM, el ideal de un docente resiliente se ha incorporado como valor transversal, sin tomar en cuenta la carga mental y emocional, que esto implica: gestionar conductas, atender la diversidad, elaborar proyectos interdisciplinarios y acompañar emocionalmente al estudiantado, con recursos limitados. En ese sentido, la resiliencia deja de ser una fortaleza libre y se convierte en exigencia estructural (Han, 2012).

Por ejemplo, en los últimos ciclos escolares en los talleres intensivos de capacitación docente (SEP, 2024, 2025), se han solicitado ejercicios de introspección personal a los profesores de educación básica, en donde se solicita que, por medio de proyecciones gráficas y escritas, demuestren cómo lograron estar en el camino de la docencia, además de relatar dicho logro y manejando su explicación desde la emotividad de su ser. Además, en otro tipo de ejercicio, los docentes realizaron narrativas sobre los sentimientos y emociones que han experimentado al apoyar estudiantes con características de vulnerabilidad o necesidades educativas especiales. En estas acciones, se puede observar cómo desde actividades institucionalizadas, se hace uso de la emoción docente para resignificar la vocación de tales, para amortiguar las cargas estructurales que conllevan tantos cambios actuales en el magisterio, porque “sentir que el trabajo tiene un propósito o impacto positivo en los demás fomenta la motivación personal y el compromiso” (Monreal Torres, Barragán Perea, y Vázquez Guzmán, 2025), sin embargo, la SEP aún no visualiza la implicación en la salud integral del profesorado, al hacer uso de la resiliencia sostenida en la vocación docente.

“Cuando las personas sienten que su labor tiene un impacto positivo suelen experimentar una mayor satisfacción personal... mostrando así una mayor resiliencia” (Monreal Torres et al., 2025), en contraste, se puede demostrar que ese tipo de acciones o actividades sugeridas para mantener a flote la vocación docente, interpelando en sus historias de vida y maneras de experimentar la docencia, pueden implicar el camino hacia la autoexplotación y autoexigencia del rendimiento (Han, 2012).

Es relevante afirmar que las habilidades socioemocionales son imprescindibles para el bienestar docente, y que fomentarlas o desarrollarlas contribuye a factores protectores del profesorado. “Apoyar los sentimientos de bienestar de los docentes tendrá un impacto positivo en la satisfacción laboral... también en el bienestar de los estudiantes y de toda la comunidad escolar” (Ní Chinseallaigh et al., 2025), sin embargo, cabe aclarar que es importante percibir hasta qué punto se normaliza el malestar (Han, 2012) y no caer en un positivismo rotundo que asimila los problemas y sigue adelante sometiendo aún más la resiliencia.

El énfasis en la resiliencia puede fortalecer habilidades socioemocionales, pero también corre el riesgo de desplazar la atención de las condiciones que producen el malestar docente, por ello, el siguiente apartado analiza las vías e instrumentos para buscar el bienestar del magisterio para valorar si funcionan como apoyo estructural o si refuerzan un enfoque individual.

En búsqueda para el bienestar docente

En cada ciclo escolar a los docentes de educación primaria del estado de Veracruz, se les solicita contestar un formulario de EDSEV (Espacio Digital del Sistema Educativo Veracruzano) de la plataforma institucional de la SEV (Secretaría de Educación de Veracruz [SEV], s. f.), en el cual se cuestiona a los profesores sobre su salud mental, al considerarla como: un recurso importante en su capacidad para laboral, su forma de experimentarla, los apoyos que ha recibido de manera particular, así como, sobre el estado emocional desde los cuidados integrales, la actitud positiva, el manejo del estrés, la calidad del sueño y las relaciones sociales,

por último, se pregunta sobre el nivel de bienestar emocional de cada docente.

Por lo tanto, se demuestra que, aun existiendo un instrumento de valoración de la salud mental y bienestar emocional docente, no hay mecanismos de apoyo institucional o estructural para mejorar las condiciones de trabajo magisterial, recayendo las implicaciones de dicha laboral tan desgastante, como se ha documentado con anterioridad, desde lo individual, culpabilizando el malestar docente desde su persona y por ende que él mismo debe atender tal como se describió en el apartado del PNCE (SEP, 2019).

Esto quiere decir, atender al magisterio desde lo individual, por ejemplo, con la influencia de bibliografía contemporánea de autoayuda con autores como Rafael Santandeur (2016) o Bryan Tracy (2014), que si bien, al fomentar el pensamiento positivo y la autodisciplina como vías principales de bienestar, pero que si se traslada de forma acrítica al ámbito educativo podría reforzar la idea de que el estrés y el agotamiento son problemas de actitud o de gestión personal, invisibilizando las dinámicas estructurales del sistema educativo.

Es importante reflexionar sobre las políticas educativas necesarias que contribuyan al bienestar docente, y no se convierta en el llenado de formularios por parte del magisterio, como el de "Profesión Docente y Justicia Global (Observatorio Internacional de la Profesión Docente [OIPD], s. f.), el cual busca recabar información por parte de los docentes para contribuir a un enfoque pedagógico que contribuye a la formación de la ciudadanía desde lo social, económico y ambiental, en dicho instrumento se solicita informar sobre temas multidisciplinarios de formación para el estudiantado, así como métodos de capacitación para el profesorado, sin embargo, carece de fecha para consultar los resultados y el acceso a tales.

Dado que el malestar docente no se reduce a un problema individual, sino que se vincula con condiciones organizativas y estructurales, vuelve necesario transitar del diagnóstico o de

propuestas de capacitación, hacia la toma de acciones mediante políticas educativas. Por ello, el apartado finaliza sintetizando un punteo de sugerencias en vías de la búsqueda del bienestar docente, a partir de la evidencia empírica revisada.

Políticas educativas para el bienestar docente

A lo largo del desarrollo del presente ensayo, se pudo denotar que la docencia presenta necesidades para el afrontamiento del malestar, estrés, Burnout y demás sintomatología que se deriva de la autoexigencia docente ante todas las exigencias del sistema educativo, y que tales, no son un tema nacional, sino que se replica en varios países, detonando una problemática general que abarca el magisterio global.

Por ejemplo, Conte, Cavioni y Ornaghi (2024) subrayaron la necesidad de implementar políticas educativas y programas de formación que fortalezcan los factores de protección para el bienestar profesional de los docentes, abordando tanto las deficiencias organizacionales como reforzando los recursos individuales y las estrategias de afrontamiento, similar a lo planteado en el PNCE 2019 (SEP, 2019).

Por otro lado, Ní Chinseallaigh et al., (2025) concluyen que para contribuir al bienestar docente se requieren cambios sistémicos profundos, ya que las intervenciones a nivel individual son insuficientes si no se modifican las condiciones organizativas y estructurales que causan el estrés y Burnout docente, por lo cual las implicaciones para políticas y prácticas educativas son claras y urgentes. Por lo tanto, cabe señalar los puntos clave que se sugieren en la citada investigación.

Las recomendaciones son las siguientes: Reducción de la sobrecarga administrativa, simplificando procesos burocráticos y capacitación eficiente sobre los cambios curriculares, escuchando y respetando la voz de los docentes; Establecimiento de límites y gestión de expectativas, políticas que protejan el tiempo personal docente y promuevan un equilibrio sano entre la vida laboral y personal, así como alinear las expectativas sociales con la realidad de la profesión; Fomento de una comunidad empática, promover

la comunicación, apoyo y políticas de colaboración que involucren a todos con sentido de responsabilidad y respeto; Mejoramiento del apoyo a la salud mental, priorizando la financiación de recursos de salud mental accesible para educandos como para docentes (Ní Chinseallaigh et al., 2025).

Es preciso aclarar, que las citadas recomendaciones son muy atinadas para nuestro contexto nacional, solamente queda un punto por mencionar y sería el aspecto económico y salarial del trabajo docente, porque "el volumen de trabajo no sólo se percibe como excesivo con respecto a los recursos temporales disponibles, sino con respecto al sueldo recibido, lo que representa en sí otra causa de estrés" (Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007, citados por Moreno Méndez, 2021), sin embargo, es un tema que se podría retomar en siguientes investigaciones.

Conclusión

El análisis realizado confirma que el malestar docente y todo lo que implica, es un fenómeno que se da de manera estructural. Todo lo que representa actualmente el trabajo docente se normaliza como parte inherente de la profesión. La evidencia teórica y empírica, nacional e internacional demuestra que el desgaste se presentó de manera considerable, después de la postpandemia, lo que revela la insuficiencia de afrontamiento desde lo individual y desde la comunidad.

En este sentido, la resiliencia ha sido incorporada al discurso educativo como virtud personal indispensable para afrontar el trabajo, no obstante, se promueve sin transformaciones equivalentes y opera como mandato implícito que desplaza la responsabilidad estructural hacia la persona docente. Desde la visión de la sociedad del rendimiento (Han, 2012), el profesor se convierte en gestor de su propio agotamiento, interpelando a su compromiso vocacional.

En ese hilo, el problema radica en las condiciones laborales que consumen sistemáticamente los recursos físicos, emocionales e integrales del profesor, sin dejar de lado que las habilidades

socioemocionales son un aspecto positivo para soportar dicha labor, pero no pueden sostener tanto, todo desgasta a la larga. La medición del bienestar, las narrativas vocacionales y la solicitud de una actitud positiva, resultan insuficientes si no se acompañan de políticas que escuchen, comprendan, acompañen y brinden apoyos institucionales reales a los docentes.

Así, el bienestar docente debe entenderse como una condición estructural de la calidad educativa y no como un atributo individual. Sin una transformación organizativa que redistribuya responsabilidades y limite la intensificación laboral, la resiliencia seguirá funcionando como mecanismo de adaptación obligada. Reconocer esta tensión es el primer paso para transitar de la normalización del cansancio hacia una política educativa centrada en el cuidado real y efectivo del magisterio.

Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95–114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>

Conte, E., Cavioni, V., & Ornaghi, V. (2024). Exploring stress factors and coping strategies in Italian teachers after COVID-19: Evidence from qualitative data. *Education Sciences*, 14(2), 152. <https://doi.org/10.3390/educsci14020152>

Espinosa Lara, M. (2022). *La relevancia de una capacitación docente sobre competencias emocionales* [Documento recepcional de maestría, Universidad Pedagógica Veracruzana].

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós.

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio* (I. Reguera, Trad.). Barcelona, España: Herder. (Obra original publicada en 2010)

Hernández Barraza, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, (37), 80–92. Recuperado de <https://alternativas.me/wp-content/uploads/2017/02/06-Las-competencias-emocionales-del-docente.pdf>

Hernández Méndez, Griselda. (2011) Transformar el subsuelo antes que la superficie. Narrativa de un aula. En *Educación y humanismo* (Barranquilla) Vol. 13, no. 20 (Jun. 2011). -- p. 67-83.

Ma, P., Zhang, L., Dong, H., & Yu, J. (2023). The relationships between teachers' emotional labor and display rules, trait emotions, exhaustion, and classroom emotional climate. *Frontiers in Psychology*, 14, 957856. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.957856>

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), e7081. <https://doi.org/10.20983/chihuahuahoy.2025.23.8>

Moreno Méndez, E. J. (2021). *Estrés en docentes de educación básica* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala]. Recuperado de <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/e1f354f3-ca0d-49f6-a8c7-6f4a577ca017/content>

Mungarro, G., Chacón, Y. y Navarrete, G. (2017). *Malestar docente y su impacto emocional en profesores de educación primaria*. En *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación*

Educativa (COMIE). Recuperado de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2398.pdf>

Ní Chinseallaigh, E., Shipsey, M., Minihan, E., Gavin, B., & McNicholas, F. (2025). Burnout persists in teachers in Ireland post-COVID-19: A qualitative follow up comparative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(4), 641. <https://doi.org/10.3390/ijerph22040641>

Observatorio Internacional de la Profesión Docente. (s. f.). *Profesión docente y justicia global* [Cuestionario en línea]. Universitat de Barcelona; Secretaría de Educación de Veracruz; Subsecretaría de Educación Básica. Recuperado el 5 de noviembre de 2025, de <https://forms.gle/m7TGfAxG4QJByp6F7>

Ruiz Torres, J. A. (2016). El bienestar emocional del docente. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 183–194. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/59/54>

Sánchez Narváez, F. (2022). Ansiedad en profesores de educación básica asociada a la Reforma Educativa en México. *D'Perspectivas Siglo XXI*, 9(18), 6–25. <https://doi.org/10.53436/D1A3P4M7>

Secretaría de Educación de Veracruz. (s. f.). *Expediente Digital de Salud Escolar Veracruz (EDSEV)* [Plataforma en línea]. Recuperado el 21 de noviembre de 2025, de <https://edsever.sev.gob.mx/>

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Programa Nacional de Convivencia Escolar: Guía docente (Primaria)* [PDF]. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/533119/PRIMARIA_Gu_a_DOCENTE_PNCE_2019.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana* [PDF]. Recuperado de https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Orientaciones para el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: Educación básica (Fin de ciclo escolar 2023–2024)* [PDF]. Recuperado de https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/07/2324_s81_Orient_Docentes_Basica.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024, julio). *Taller intensivo para personal docente: Bitácora para la reflexión. Horizontes de las comunidades de aprendizaje (Educación básica; ciclo escolar 2024–2025)* [Bitácora]. Secretaría de Educación Pública.

Transformar el subsuelo antes de modificar la superficie: narrativa de un aula / Griselda Hernández Méndez.