

Vera, Rene Ezequiel

**Escuchar al docente y darle
voz: percepciones y
frecuencia del malestar
docente respecto a la
situación laboral**

**Tesis para la obtención del título de
grado de Licenciado en Gestión
Educativa**

Director: Robledo, Ángel

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN GESTIÓN EDUCATIVA

ESCUCHAR AL DOCENTE Y DARLE VOZ.

**PERCEPCIONES Y FRECUENCIA DEL MALESTAR DOCENTE RESPECTO A
LA SITUACIÓN LABORAL.**

Prof. Nombre y Apellido: Lic. Vera Rene Ezequiel

Docente titular: Prof. Lic. Ángel Robledo

Docente adjunta: Prof. Lic. Claudia Rangone

CÓRDOBA, 2025

ESCUCHAR AL DOCENTE Y DARLE VOZ.

PERCEPCIONES Y FRECUENCIA DEL MALESTAR DOCENTE RESPECTO A LA SITUACIÓN LABORAL.

En la actualidad nos encontramos frente a escenarios de cambios sociales, que influyen a los docentes posicionándolos en una situación de debilidad y abandono frente a diversas problemáticas. Por tal motivo se realizó una investigación que contextualizó en la provincia de Córdoba, a todos los niveles obligatorios del sistema educativo respecto a su situación laboral. Lo que permite percatarse de la realidad, en el quehacer diario de los educadores, con la identificación de causas y consecuencias que, perjudican de forma integral su persona, relaciones, incluida la labor.

Es un estudio de campo que adopta un enfoque metodológico descriptivo, con una muestra no probabilística de 156 docentes activos, que se obtuvo mediante el método de muestreo por bola de nieve. Cabe destacar que la obtención de los datos se realizó a través de encuestas anónimas por Internet, la cual se remitió por mensajería telefónica a los profesionales docentes en actividad.

La evidencia recolectada permitió demostrar la existencia de un malestar docente latente, dado que los datos obtenidos de las opiniones y la frecuencia en que se presenta dicho malestar en los y las docentes, manifiestan una tendencia creciente de molestias en correlación a problemáticas de: remuneraciones bajas, excesivas cargas burocráticas institucionales, autoridad de educadores debilitada, desvalorización social del rol docente, sobre exigencias de la labor pedagógica, políticas educativas que no se alinean con la realidad, y un marco legal que cada día le brinda menos seguridad; todo esto provoca agotamiento, estrés, deserción laboral y poca motivación.

En síntesis, la política educativa debe responsabilizarse sobre este malestar, que es real, debido a los derechos vulnerados y la insatisfacción laboral habitual de los profesionales, con el fin de promover la inclusión, el respeto, la empatía, y la concientización del rol docente frente a la sociedad.

Palabras claves: malestar docente, autoridad docente, labor pedagógica, rol docente.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. DESARROLLO... ..	5
2.1 Objetivo General.....	5
2.2 Marco teórico	5
2.2.1 Definición, origen e importancia del concepto	5
2.2.2 Factores causales, consecuencias, estrategias de prevención y mitigación.....	9
2.2.3 Reformas educativas y la autoridad docente.....	19
2.2.4 Antecedentes de investigaciones sobre el malestar docente... ..	22
2.3 Trabajo de campo	27
2.3.1 Metodología, diseño y aplicación de instrumentos.....	27
2.3.2 Presentación e interpretación de resultados.....	28
3. CONCLUSIÓN.....	49
4. BIBLIOGRAFÍA.....	51

1. INTRODUCCIÓN

La investigación efectuada en toda la provincia de Córdoba, Argentina, fue inspirada en el estudio de Livio Grasso titulado (2004) “De qué se quejan los docentes de EGB (además del sueldo)”, dado que el propósito de este estudio es identificar y analizar las percepciones y frecuencia del malestar docente en los niveles obligatorios del sistema educativo, respecto a la situación laboral de los mismos en la provincia de Córdoba.

Dicha definición nace de la concepción de Esteve que la enuncia como “el conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, 1987, como se citó en Toro & Ursúa, 2005, p. 493). En la que se redefine como aquel profesional docente, contextualizado en la educación, que experimenta de forma situacional malestares, condicionados integralmente por diversos factores causales del oficio, que origina una red de consecuencias.

El interés del trabajo es informar a la población sobre opiniones y la frecuencia del malestar docente en correspondencia a su labor. Los resultados de los datos manifiestan una existencia significativa de problemáticas y, asimismo se puede enunciar que dichas molestias han perdurado en el tiempo, debido a los antecedentes plasmados en este trabajo académico. Dichas indagaciones son las de Livio Grasso (2004) “De qué se quejan los docentes de EGB (además del sueldo)”, UEPC (2000) “De las condiciones de trabajo y de vida de los docentes Cordobeses 1998/2000”, y por UEPC (2025) “El trabajo de enseñar en la provincia de Córdoba. Condiciones, prácticas, opiniones y preferencias”.

La investigación está conformada por cuatro secciones, la introducción, desarrollo, conclusión y bibliografía. En el desarrollo se encuentra el apartado 2.1 que expresa el objetivo del estudio, en el 2.2 se podrá apreciar el marco teórico que enuncia el proceso para la elaboración de la definición, incluido concepciones de *burnout*, estrés, distrés para dar una amplitud de conocimientos, su origen y consecuentemente, se expresa la importancia de los docentes en la sociedad. Es pertinente señalar que, en el mencionado marco, se indagó en investigaciones con la intención de identificar causas, consecuencias, estrategias de prevención y mitigación, desde la óptica de diversos autores. Por otra parte, se incorporó la influencia de las reformas educativas de todos los niveles obligatorios, en

relación a la autoridad docente, en relación a los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), diseñados por cada escuela junto al marco legal en que se basan sus prácticas docentes, lo cual modifica las sanciones disciplinarias en reparatoras. Para concluir, se expone los antecedentes de investigaciones en Córdoba, que expresan malestares docentes desde 1988 hasta la actualidad.

En el apartado 2.3 se visualiza el trabajo de campo, con un subapartado 2.3.1 que detalla la metodología, el diseño y la aplicación de instrumentos, en la obtención de la muestra no probabilística de 156 docentes activos, de los cuales 33 son de Nivel Inicial, 44 de Nivel Primario y 79 de Nivel Secundario, cuyos datos denotan una fuerte feminización en la labor docente.

La muestra se realizó mediante el método bola de nieve, con la difusión de una encuesta anónima, realizada por Internet y respondida por mensajería telefónica por los docentes, quienes a su vez debían compartirla entre sus colegas. Los docentes en actividad respondieron preguntas referidas al salario, perspectivas sobre la sociedad y su labor, relación con los padres, los regímenes de convivencia y sanciones, política educativa, la carga burocrática institucional, sobre su autoridad, comportamiento de estudiantes, convivencia, disciplina y respeto, salud del profesional, motivación y estabilidad laboral.

En el sub apartado 2.3.2 se expuso la evidencia de la interpretación y el análisis de los gráficos para proporcionar una mejor comprensión, validez y coherencia a los datos alcanzados.

Para finalizar, se retoma la frase de que educar “no debe ser un acto de temor, sino de compromiso, liderazgo y humanidad. Garantizar la protección del docente es, en última instancia, proteger el derecho de los estudiantes a una educación de calidad.” (Cuadrado, Cevallos, Dávila, Pazmiño y Avilés, 2025, p. 1392).

2. DESARROLLO

2.1 *Objetivo general*

Identificar e analizar las percepciones y frecuencia del malestar docente, en los niveles obligatorios del sistema educativo, respecto a la situación laboral en la provincia de Córdoba.

2.2 *Marco teórico*

2.2.1 Definición, origen e importancia del concepto.

Para abordar el malestar docente, es necesario poder conceptualizarlo. Esteve (1987) lo definió como, “el conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, 1987, como se citó en Toro & Ursúa, 2005, p. 493). En correspondencia al enunciado, luego de indagaciones y revisiones bibliográfica de diversos autores, se le incluye y modifica algunos aspectos, como las condiciones integrales que influyen negativamente en la experiencia de la ocupación docente, añadiéndole expresiones como malestar y profesional, que según el Diccionario de la Real Academia Española, el malestar se define como “desazón o incomodidad indefinible” (Real Academia Española, s.f., definición 1) y profesional es aquel “perteneciente o relativo a la profesión” (Real Academia Española, s.f., definición 2). Además, se la conceptualiza de forma general, al no nombrar los factores causales, ni red de consecuencias por la amplitud de las mismas. En otras palabras, se lo describe como un profesional docente, contextualizado en la educación, que experimenta de forma situacional malestares, condicionados integralmente por diversos factores causales del oficio, que origina una red de consecuencias.

Históricamente acontecieron, un conjunto de sucesos, que se fueron dando en relación al malestar laboral. Chávez y Quiñónez sostienen que, “los primeros enfoques mecanicistas que buscaban una relación directa y lineal entre condiciones de trabajo, fatiga y trastornos de salud o bajas en la productividad, fueron desechados a mediados del siglo XX” (Parra, 2001; Seyle, 1952, como se citó en Chávez & Quiñónez, 2007, p. 75). Luego se introdujo el concepto de estrés laboral, que fue un “mediador entre las “condiciones

objetivas” de trabajo y las consecuencias para el trabajador” (Parra, 2001; Seyle, 1952, como se citó en Chávez & Quiñónez, 2007, p. 75). Además, el “estrés, o síndrome general de adaptación, fue definido como una reacción involuntaria y generalizada del organismo humano para enfrentar situaciones vitales amenazantes” (Chávez & Quiñónez, 2007, p. 75). La “reacción adaptativa natural del estrés, se presenta de manera involuntaria en el mundo del trabajo, con una intensidad y frecuencia no justificada frente a estímulos que, al menos en términos inmediatos, no implican una amenaza vital para las personas” (Seyle, 1952, Manassero, 1999, como se citó en Chávez y Quiñónez, 2007, p. 75). Existen autores que “sugieren utilizar el concepto de distrés para identificar esta reacción en ausencia de estímulos vitales amenazantes” (Grau, 2001, como se citó en Chávez & Quiñónez, 2007, p. 75).

Según lo expuesto por Zavala (2008) la expresión de estrés se desdobra en dos; eustrés (o eutrés) y distrés (p. 68). “El eustrés es la respuesta positiva de adaptación ante las situaciones de amenaza, y el distrés en cambio viene a ser el fracaso a esta adaptación que se manifiesta en el individuo en sentimientos negativos” (Guerrero, 1996, como se citó en Zavala, 2008, p. 68). Asimismo, los autores Piqueras Rodríguez, José Antonio, Ramos Linares, Vitoriano, Martínez Gonzáles, Agustín Ernesto, Oblitas Guadalupe y Luis Armando (2009), expresan que, en la “perspectiva transaccional, o ajuste persona-ambiente, es una de las más importantes y útiles en el estudio del estrés, y por extensión, de las emociones” (Escamilla, Rodríguez & González, 2009, como se citó en Rodríguez, Antonio, Linares, Vitoriano, Gonzáles, Ernesto, Guadalupe, Armando, 2009, p. 87), en el cual existen tres elementos; “a) la valoración o apreciación que la persona hace de los estresores, b) las emociones y afectos asociados a dicha apreciación y c) los esfuerzos conductuales y cognitivos realizados para afrontar dichos estresores.” (Escamilla, Rodríguez & González, 2009, como se citó en Rodríguez, Antonio, Linares, Vitoriano, Gonzáles, Ernesto, Guadalupe, Armando, 2009, p. 87). El estrés es descrito como “respuesta o mecanismo general de activación fisiológica y de los procesos cognitivos que le permite al organismo hacer frente a cualquier estresor” (Rodríguez, Antonio, Linares, Vitoriano, Gonzáles, Ernesto, Guadalupe, Armando, 2009, p. 87). Los autores conceptualizan al estresor, como un agente externo o interno causal original de estrés. Y a la respuesta de estrés, como un mecanismo de activación fisiológica, de los procesos cognitivos, que favorece una mejor

percepción y posterior evaluación de las situaciones o demandas, esto logra el rápido procesamiento de la información disponible, con la búsqueda de soluciones y la elección de conductas adecuadas para hacer frente a la situación (Lazarus, 1993). La repuesta de estrés también la denomina como “sistema de adaptación general” Selye.

Con respecto a lo mencionado, Morales y Murillo (2015) expresan que el primer caso de síndrome de desgaste profesional está inspirada en la novela literaria “*burnout case*”, que fue realizado por Graham Greens en 1961(p. 2), por la cual los científicos comenzaron a usar esa terminología.

Recientemente autores como, Chávez, Espinoza, Espino, Vilcanqui, Espino y Ruíz (2025) expresan concepciones afines al malestar docente como el de Bradley en 1969 que introdujo el término “agotamiento del personal”, y posteriormente aparece el concepto *burnout* del psicólogo Freudenberger, que lo concibió durante los 70 y, lo define “como un síndrome psicológico, que ocurre en profesionales que trabajan en relaciones de ayuda hacia otras personas”. (freudenberger, 1974, como se citó en Cornejo Chávez & Quiñónez, 2007, p. 76).

En palabras de Morales y Murillo (2015) sostienen que, la organización mundial de la salud (OMS) a principio del 2000, expone al *burnout* “como un factor de riesgo laboral por su capacidad para afectar la calidad de vida, salud mental e incluso hasta poner en riesgo la vida” (Morales & Murillo, 2015, p. 1). Además, Ursúa y Toro (2005) exponen que el *burnout*, tiene una correlación con el malestar docente, siendo esta una consecuencia psicológica (p. 47), provocada por factores causales del oficio.

En concordancia con lo señalado, Morales y Murillo nombran al *burnout* de diversas maneras, como síndrome “de desgaste profesional, síndrome de sobrecarga emocional, síndrome del quemado, síndrome de fatiga en el trabajo” (Morales & Murillo, 2015, p. 1). Conjuntamente enuncian definiciones, como la de C Maslach que se conceptualiza bajo la idea de “una forma inadecuada de afrontar el estrés crónico, cuyos rasgos principales son el agotamiento emocional, la despersonalización y la disminución del desempeño personal” (Morales & Murillo, 2015, p. 2). Cornejo y Quiñónez manifiestan que el “modelo de *burnout* más utilizado en los estudios sobre profesores, es el modelo trifactorial de Maslach, que describe tres tipos de síntomas: el agotamiento emocional, la

“despersonalización” y la sensación de bajo logro profesional” (Maslach, 2003; Maslach et al., 1996, Kristensen et al., 2005, como se citó en Cornejo & Quiñónez, 2007, p. 76). Gil-Monte prescribe al *burnout* como, “una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrarse agotado” (Morales & Murillo, 2015, p. 2).

Para complementar esta idea, Chávez y Quiñónez expresan que el *burnout* es;

Un patrón psicológico de respuesta, una vivencia subjetiva de malestar, que tiene a los factores laborales y organizacionales como condicionantes y antecedentes, y que tiene implicaciones nocivas para la organización y/o para la persona, pero que no implica necesariamente un trastorno de salud mental (Maslach et al. 1996, Maslach, 2003, como se citó en, Chávez & Quiñónez, 2007, p. 75)

En palabras de Maslach y Jackson se describe al *burnout* como:

La reacción a un estresor crónico que se produce entre los profesionales de ayuda en función de las características específicas de las demandas de estas ocupaciones, caracterizado por agotamiento físico y psicológico, actitud fría y despersonalizada en relación con los demás y sentimiento de inadecuación ante las tareas que se han de desarrollar. (Maslach y Jackson, 1981, como se citó en Toro & Ursúa, 2005, p. 493).

Por otra parte, el Origen y la importancia del malestar docente, luego de indagaciones y revisiones de autores bibliográficos, se llega a la conclusión que, aproximadamente se reconoce y estudia el malestar desde la década de 1970 en adelante, realizándose investigaciones, documentaciones de causas, consecuencias, incluyendo estrategias para abordar esta problemática. Se lo observó en contextos de expansión institucional, golpes de estados, retornos democráticos, burocratización, reformas educativas, crisis económicas, neoliberalismo, educación obligatoria, avances tecnológicos, demandas sociales, políticas de inclusión social y educativa, entre otras.

En vista de la revisión de los materiales analizados, se evidencia que, la importancia, se da por la amplitud de casos de malestar docente que existen, generados por

los factores causales, como el bajo salario, políticas educativas poco efectivas o inefectivas, reformas educativas, excesiva carga burocrática institucional y administrativa, mala convivencia y clima escolar, conflicto con los padres y desvalorización social del rol docente. Esto origina una red de consecuencias negativas en la salud del docente, como problemas psicológicos, emocionales y físicos. Además, de complicaciones personales, sociales, laborales y profesionales, lo que ocasiona un ausentismo y abandono de la labor.

Esto evidencia una necesidad de análisis y búsqueda de soluciones, para mejorar las situaciones negativas que sufren los docentes. Estamos frente al requerimiento, de ser empáticos frente al profesional, ya que son personas y cómo tales deben ser respetadas, defendidas, valoradas, reconocidas, entre otros aspectos. El tiempo de vida del profesor, no puede sobrecargarse solamente en la labor, dado que debe existir, una armonía entre el trabajo y la vida personal, siendo este un derecho fundamental.

Tanto los derechos, como deberes u obligaciones, que hacen al docente, nos guían en el compromiso de formar y servir a una sociedad. Este fin no podrá llevarse a cabo con eficacia, si es afectado negativamente por las políticas educativas, el estado, la sociedad, entre otros elementos.

En conclusión, es un tema a tratar e investigar, para generar un cambio de paradigmas que disminuya y/o erradiquen el malestar docente. Ya que los equipos docentes, cumplen un rol valioso para la sociedad y no solamente transmiten conocimiento o preparan a los estudiantes para un mejor futuro, sino que inciden en forma integral en toda su formación educacional.

2.2.2 Factores causales, consecuencias, estrategias de prevención y mitigación.

Existen amplios factores causales integrales que provocan el malestar a los docentes, Cornejo y Quiñónez (2007), enuncian factores como, “ambigüedad y conflictos del rol, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación en los alumnos, la falta de materiales de apoyo para el trabajo, las presiones de tiempo, el exceso de trabajo administrativo” (Kyriacou, 2001; UNESCO, 2005; Martínez, 2000; Becerra, 2005, como se citó en Cornejo & Quiñónez, 2007, p. 77), también incluyen “el descenso en la valoración social de la profesión, la pérdida de control, la autonomía sobre el trabajo y la falta de

apoyo entre los colegas” (Kyriacou, 2001; UNESCO, 2005; Martínez, 2000; Becerra, 2005, como se citó en Cornejo & Quiñónez, 2007, p. 77). A su vez, exponen que los “estudios sobre las transformaciones en la organización del trabajo docente en América Latina tienen como referente ineludible las reformas educativas implementadas, en prácticamente todos los países de la región, en la década de los años ’90” (Cornejo & Quiñónez, 2007, p. 77), lo que genera un malestar, por las “nuevas demandas hacia los docentes, básicamente el cambio en los enfoques pedagógicos deseados, la presión por los rendimientos estandarizados, el aumento en las brechas de desigualdad socioeducativa, la incorporación de nuevos sectores populares a la escolarización” (Díaz e Inclán, 2001; Cornejo, 2007; Robalino, 2005, como se citó en Chávez y Quiñónez, 2007, p. 77). Por otra parte, señalan la introducción de la “lógica gerencial en la escuela”, “la sobrecarga de trabajo”, “la falta de apoyo desde instituciones externas a la escuela”, “la construcción de nuevos imaginarios” de los cuales, los docentes concretan opciones y compromisos.

Autores como Ursúa y Toro (2006) en sus aportes, exponen factores como los cambios sociales, que conducen al aumento de demandas contradictorias a los docentes, “la incertidumbre ante las reformas de la enseñanza, así como la escasez de recursos, el empeoramiento de la imagen social de los enseñantes y los problemas de conducta y falta de motivación de los estudiantes” (Ursúa y Toro, 2006, p. 47). Los autores además añaden y extraen de bibliografías “la falta de tiempo suficiente para preparar el trabajo”, “el excesivo número de alumnos por clase”, “la baja consideración de la profesión docente”, “el desinterés de los padres”, “el excesivo papeleo burocrático”, “el salario”, “el tipo de centro escolar”, “los recursos materiales y educativos del centro”, “la estabilidad laboral, “el nivel educativo en el que imparte clase el profesor”, “la ambigüedad y/o conflictos de rol”, “la sobrecarga de tareas”, “el apoyo y reconocimiento de los supervisores”, “la participación en la toma de decisiones, el apoyo de los compañeros y la relación de cooperación con ellos”, “los problemas relacionados con los alumnos”(p. 49, 51).

En palabras de García (2002), que retoma los aportes de Ortiz (1995), Travers y Coopers (1997), en dicho planteo, señala la existencia de diferentes factores de contextos, que pueden influir negativamente en la motivación del docente hacia su tarea. Uno de los factores es el contexto social, dado que los cambios de la sociedad, han influenciado en la

imagen y la función del docente, que desestabiliza su identidad profesional y da lugar a una subestima del yo, por el conflicto entre el yo real y el yo ideal. Esto es producido por los niveles de exigencias planteadas al docente en relación al enfoque normativo e ideológico, sobre lo que se “debe hacer” y lo que “debe ser”, apartándose de la realidad. En este sentido, se incluye la acumulación de responsabilidad dada por la demanda social, como atender conflictos grupales, necesidades individuales de los alumnos, fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, entre otros aspectos. Y el rol como la función del docente queda fragmentado en orientador, administrativo y consejero. Por otra parte, el enfoque normativo de formación del profesorado, no le proporciona estrategias ni recursos que deben emplear para desenvolverse eficazmente en contextos adversos o cuando la situación no es la ideal.

En segundo lugar, otro factor planteado por García es el contexto de la práctica docente, con la existencia de agentes estresantes. La agresión por parte de los estudiantes hacia los docentes, y la eventualidad de represalias por parte de los padres, genera sentimientos de temor y ansiedad. Además, las condiciones en las que se ejerce la docencia, no satisfacen los requerimientos necesarios por la insuficiencia en materiales, medios, recursos o espacios.

En tercer lugar, enuncia el contexto de interrelación con la comunidad. Que trata sobre, la ineficacia de establecer una relación de comunicación efectiva, entre las autoridades, los compañeros, los padres, y los alumnos, en el cual se ocasiona una deficiente cooperación. Finalmente, se sitúa el contexto intrapersonal que, según la estructura de la personalidad y la presión del medio, sobrepasan la capacidad de adaptación del sujeto, provoca con mayor facilidad el padecimiento de ansiedad, angustia y malestar docente.

También la revista virtual Temas para la Educación (2012), retoma las ideas de Esteve (1994), mediante el cual expresan factores causales con sus posibles prevenciones y mitigaciones.

El autor pone en notorio que, la formación docente se encuentra estancada en relación a los cambios sociales, debido a que no logran adaptarse ni enfrentarse a dichas problemáticas. Esto conduce a una falta de estrategias de actuación, que se debe prevenir a través de la administración educativa que, “ponga en práctica programas eficaces de

formación para el profesorado”. (Esteve, 1997, como se citó en Temas para la Educación, 2012, p. 2)

“Esta formación debe de estar dirigida fundamentalmente a dotar a los docentes de habilidades, que les permita realizar su labor educativa, con instrumentos útiles para enfrentarse a la realidad actual de la escuela.” (Esteve, 1997, como se citó en Temas para la Educación, 2012, p. 2).

Conjuntamente expresa que la disminución del prestigio social del docente, es debido a la postura administrativa ambigua, que no defiende claramente sus derechos. De manera complementaria, los “padres atribuyen el fracaso escolar a los profesores, pero los logros alcanzados solo a sus hijos, sin valorar en ningún momento la labor del profesor.” (Esteve, 1997, como se citó en Temas para la Educación, 2012, p. 2), lo que provoca sentimientos de soledad y desprotección. Es importante destacar que, los trabajos de innovación en la profesión docente y las prácticas de campañas publicitarias por parte de la “administración, sindicatos, organizaciones etc, de una campaña publicitaria que fomente la valoración y el respeto de los profesionales de la enseñanza, podría aumentar el reconocimiento social de los docentes y tomar conciencia de la importancia de su labor” (Esteve, 1997, como se citó en Temas para la Educación, 2012, p. 3),

Otra causa descrita, es la diversidad de los grupos que conviven en las aulas y, debido a esto existen demandas de personalización hacia la educación, la cual se complica realizarla debido a la cantidad excesiva de alumnos con poco personal de apoyo.

A fin de mejorar esta situación, es necesario disminuir el número de estudiantes en las aulas con el incremento de flexibilidad en la creación de grupos, incluida una mayor cantidad de docentes especialistas y de apoyo.

Entre los factores expresados, se encuentra la falta de motivación del alumnado, debido a que se les obliga a estudiar lo que no desean. Esto provoca tensiones y problemas de conducta, con enfrentamientos hacia los docentes, dado que existe una falta de valor en la adquisición de conocimientos, posiblemente porque “en la familia no se le da la importancia necesaria o porque hubo una época en que era fácil trabajar sin una titulación académica, o tal vez porque en las escuelas se suele impartir una educación poco

participativa, que carece de motivación para el alumnado.” (Esteve, 1997, como se citó en Temas para la Educación, 2012, p. 3). Al implicar la enseñanza participativa y motivacional, donde la tecnología tenga espacios relevantes, podría aumentar el interés de nuestros alumnos, para cambiar la actitud de estos frente a la educación, incluido los docentes, con el fin de mejorar las tensiones dentro del grupo.

Conjuntamente se añade que la autoridad y el conocimiento de los docentes, empieza a verse criticada por los estudiantes. En una realidad de problemáticas de conducta de estudiantes, los educandos exhiben un incremento de “agresividad, desafiando a los profesores tanto en comportamiento como en conocimiento, ya que para ellos, la información que les proporciona la red, tiene más valor que la que le aporta el docente, sintiéndose éste en una situación de clara desventaja”. (Esteve, 1997, como se citó en Temas para la Educación, 2012, p. 3) Esto conduce a la necesidad de una mayor implicancia de los padres, para que no menosprecien la figura del docente y la educación formal, ya que la familia se debe responsabilizar en los valores. Asimismo, los profesores deben contar con estrategias adecuadas y habilidades sociales, que facilitarían la resolución de problemáticas y así evitaría situaciones de inseguridad del docente, frente a conductas conflictivas de los estudiantes. El estudio de “habilidades sociales” y el “aprendizaje de actitud asertiva” en las prácticas, podrían mejorar las relaciones docente-alumno que son una de las fundamentales causas de los malestares del docente. A su vez, se agrega que la familia elude su compromiso educativo, desplazándolo a la institución educativa y de manera contradictoria los desvaloriza, los desacredita y les quita la autoridad a los docentes. Los núcleos familiares y los docentes, son los responsables de la educación integral del estudiante, pero son pocos los entornos familiares que asumen esa tarea. Si los tutores renuncian a su rol educativo y desautoriza a los profesores en las tomas de decisiones, difícilmente se podrá brindar una educación de calidad en las escuelas. Para que este contexto se modifique, la familia debe asumir su rol de educadores integrales, dado que es una labor en conjunto.

Para agregar, Esteve (1997) enuncia, la falta de medios en las escuelas, que se producen por la insuficiente inversión económica de la administración, que obstaculiza el trabajo educativo, debido a que carece de elementos para su buen funcionamiento. Si la

administración educativa, no considerara a la educación como un costo económico, en lugar de una inversión al porvenir, mejoraría esta problemática. Por otra parte, los autores formulan que el docente no solo trabaja de forma intelectual, sino que se ha burocratizado mucho la enseñanza en relación a los trabajos administrativos, asignándoles tareas que otros podrían hacer. Esto demanda demasiado tiempo y es contraproducente a las labores educativas, lo que dificulta el trabajo del profesional, haciéndose más estresante y menos satisfactorio. Además, añaden consecuencias como, la falta de expectativas e ilusión, apatía, agotamiento físico y mental.

En relación a lecturas realizadas, se rescató impactos negativos en el quehacer docente. En lo físico existen factores como la fatiga por el esfuerzo prolongado de la voz, dolores musculares y articulares por estar de pie mucho tiempo, fátiga visual por el uso prolongado de computadoras, desgaste físico por horarios extensos y viajes a la zona laboral, entre otros. Asimismo, exponen que los problemas físicos, afectan a lo emocional y lo emocional a lo físico. Con respecto a esto, Ursúa y Toro (2006), señalan consecuencias sobre el malestar docente, como la falta de implicancia en el trabajo, la disminución del rendimiento, el absentismo (ausencias, bajas por enfermedad, peticiones de traslado, abandono de la profesión), la inhibición, y la rutina. Existe además factores fisiológicos, como quejas somáticas, incluida las enfermedades, entre las cuales se encuentran las úlceras, la hipertensión, los trastornos cardiovasculares, entre otras. Simultáneamente los autores expresan las psicológicas, tales como el distrés, “el cansancio, la insatisfacción, la irritabilidad, el insomnio, la ansiedad, la depresión, las adicciones, y el *burnout*” (Ursúa & Toro, 2006, p. 47).

Esto deriva a que la profesión docente sea de riesgo, como expresa Ursúa y Toro, “la profesión docente y el contexto en el que se desempeña reúnen una serie de condiciones que la convierten en profesión de riesgo” (Álvarez et al., 1993; Ortiz, 1995, como se citó en Ursúa y Toro, 2006, p. 48). Lo que da lugar a considerar que el salario docente debería estar alineado con dicha situación, aunque en la práctica no ocurre de ese modo, ya que Guillermo Heredia, en La Voz (2025) señala que, en Argentina, a nivel nacional, el salario mínimo de los docentes está ubicado por debajo de la línea de indigencia para una familia.

Y Alfredo Dillon, en Infobae (2025) informa que, en 2024, el salario docente nacional, se encuentra en el nivel más bajo de los últimos 20 años, inferior a las cifras de 2005.

Esta profesión de riesgo genera emociones. La emoción según la Real Academia se define como “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Por otra parte, autores como Piqueras Rodríguez, José Antonio; Ramos Linares, Victoriano; Martínez González, Agustín Ernesto; Oblitas Guadalupe, Luis Armando (2009), conceptualizan a la emoción, como “una experiencia multidimensional, con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo.” (Rodríguez, Antonio, Linares, Vitoriano, Gonzáles, Ernesto, Guadalupe, Armando, 2009, p. 87). Además, enuncian tres sistemas de respuestas, la de agrado-desagrado y la intensidad de la reacción emocional. Dichas emociones tienen funciones importantes, como la adaptativa, social y motivacional. En la adaptativa, la emoción es “la de preparar al organismo para ejecutar eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizandole la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado.” (Rodríguez, Antonio, Linares, Vitoriano, Gonzáles, Ernesto, Guadalupe, Armando, 2009, p. 87). En la función social, la emoción cumple con el rol de comunicación, donde Izard (1993) enuncia que “existen varias funciones sociales de las emociones, como son: a) facilitar la interacción social, b) controlar la conducta de los demás, c) permitir la comunicación de los estados afectivos y d) promover la conducta prosocial” (Rodríguez, Antonio, Linares, Vitoriano, Gonzáles, Ernesto, Guadalupe, Armando, 2009, p. 88), y para finalizar, la función motivacional, es aquella que da dirección e intensidad y dicha emoción energiza la conducta.

Los autores sostienen que existen emociones básicas, como la alegría, la tristeza, la ira, la sorpresa, el miedo y el asco, centrándose particularmente en las emociones negativas, debido a que originan problemas de salud mental y física. Además, enuncian que las emociones negativas están relacionadas al concepto de afectividad negativa, “que puede ser entendida como un estado emocional transitorio o como una diferencia persistente en el nivel general de afectividad”. (Rodríguez, Antonio, Linares, Vitoriano, Gonzáles, Ernesto, Guadalupe, Armando, 2009, p. 90) Además se la puede definir como “un rasgo que refleja

la tendencia a experimentar emociones negativas a través del tiempo y de situaciones” (Watson & Clark, 1984, cómo se citó en Rodríguez, Antonio, Linares, Vitoriano, Gonzáles, Ernesto, Guadalupe, Armando, 2009, p. 90).

De acuerdo con esta perspectiva, sostienen que el miedo está relacionado con la ansiedad y que este, se generaría en condiciones de peligro real, con reacciones proporcionales al mismo, cuya ansiedad es una manifestación del organismo frente a una amenaza, peligro físico y psíquico, que funcionaría de forma adaptativa, en cambio la fobia en frente a una supuesta peligrosidad o sobredimensión de peligro, genera ansiedad clínica, en forma desproporcionadamente intensa, excesiva, persistente en el tiempo y sus niveles de alerta interrumpen el rendimiento del individuo y las relaciones sociales. Esto genera elevación de frecuencia cardíaca, “presión arterial”, “dilatación de los bronquios”, “aumento de la tensión muscular”, “incremento de la conductancia y de las fluctuaciones” de esta, entre otros síntomas, además puede ocasionar conductas no saludables como “beber”, “fumar”, y “llevar una mala dieta” (p. 91).

La tristeza está correlacionada con la depresión que “es un trastorno del estado de ánimo caracterizado por una sensación de tristeza intensa superior a dos meses”(Rodríguez, Antonio, Linares, Vitoriano, Gonzáles, Ernesto, Guadalupe, Armando, 2009, p. 92), cuyos investigadores enuncian lo de Whybrow, Akiskal y McKinney, (1984) al afirmar, que la emoción tiene una funcionalidad adaptativa, lo que implica, que las personas reciban “el cuidado de los demás, constituir un modo de comunicación en situaciones de pérdida o separación, o ser un modo de conservar “energía” para poder hacer frente a ulteriores procesos de adaptación” (Whybrow, Akiskal & McKinney, 1984, como se citó en Rodríguez, Antonio, Linares, Vitoriano, Gonzáles, Ernesto, Guadalupe, Armando, 2009, p. 92). Asimismo, los autores hacen referencia a Beck, Rush, Shaw y Emery (1983), al confirmar, la existencia de relaciones entre las emociones negativas y las respuestas de estrés. El estado de ánimo de aflicción, estará relacionado con la evaluación cognitiva de la persona hacia la demanda de la situación y los recursos que posee para enfrentar dicha circunstancia, pero en el caso que los estresores se cronifiquen, estaríamos frente a un escenario clínico.

Del mismo modo, aportan que existen diversas causas que provocan la depresión relacionada a la pérdida o incapacidad de hacer frente a determinados acontecimientos, lo que provoca consecuencias. Dichos autores mencionan a Beck et al., 1983; Ellis y Grieger, 1990, en cual describen un conjunto de síntomas, como el dejar de interesarse por hábitos que realizaban en su cotidianeidad, “sienten fatiga o sensación de lentitud; tienen problemas de concentración, trastornos del sueño, sentimientos de culpa, inutilidad o desesperanza, aumento o pérdida de apetito o de peso, disminución del deseo sexual, ideación suicida, pensamientos negativos sobre sí mismos” (Beck et al., 1983; Ellis y Grieger, 1990, como se citó en Rodríguez, Antonio, Linares, Vitoriano, Gonzáles, Ernesto, Guadalupe, Armando, 2009, p. 92). A su vez, la depresión tiene como característica principal el descenso del estado de ánimo, donde el trastorno comúnmente es descrito con sensaciones de “tristeza, desesperanza, vacío y pérdida de interés y placer en actividades cotidianas durante más de dos semanas” (American Psychiatric Association, 2000, como se citó en Rodríguez, Antonio, Linares, Vitoriano, Gonzáles, Ernesto, Guadalupe, Armando, 2009, p. 98).

A continuación, con lo expuesto, las emociones negativas están relacionadas con la salud física, ya que “la evidencia científica actual que indica que cualquier trastorno denominado físico u orgánico suele implicar igualmente, y a distintos niveles, alteraciones psicológicas, y viceversa” (Oblitas & Becoña, 2000, como se citó en Rodríguez, Antonio, Linares, Vitoriano, Gonzales, Ernesto, Guadalupe, Armando, 2009, p. 99). Y cabe señalar que hoy “en día hay datos suficientes para afirmar que las emociones negativas tienen un efecto negativo sobre la salud” (Kiecolt-Glaser, 2009; Sandín, 2002; Sirois & Burg, 2003, como se citó en Rodríguez, Antonio, Linares, Vitoriano, Gonzáles, Ernesto, Guadalupe, Armando, 2009, p. 99). Esto implica que, bajo influencia de las emociones negativas, “es más probable desarrollar enfermedades relacionadas con el sistema inmune, o adquirir determinados hábitos poco saludables, que a la larga pueden minar la salud” (Becoña, Vázquez & Oblitas, 2004; Ramos et al., 2006, como se citó en Rodríguez, Antonio, Linares, Vitoriano, Gonzáles, Ernesto, Guadalupe, Armando, 2009, p. 100). De hecho, los autores nombran a Kop et al. (2002) que expresa la existencia de una multicausalidad de factores genéticos, ambientales, psicológicos, que predisponen al individuo a padecer una determinada enfermedad. Asimismo, Martín (2005) y Ramos et al (2006) enuncian que los

“estados emocionales negativos persistentes puede afectar al funcionamiento del sistema inmunológico, del sistema endocrino-metabólico y, en general, de todas las funciones fisiológicas” (Martín, 2005; Ramos et al., 2006 Rodríguez, Antonio, Linares, Vitoriano, Gonzáles, Ernesto, Guadalupe, Armando, 2009, p. 101). “Las disfunciones fisiológicas consecuentes serían arritmias, aumento crónico de la presión arterial, dispepsias, dermatitis, dolor muscular” (Martín, 2005; Ramos et al., 2006 Rodríguez, Antonio, Linares, Vitoriano, Gonzáles, Ernesto, Guadalupe, Armando, 2009, p. 101). Asimismo, despierta o empeora enfermedades como el cáncer, trastornos cardiovasculares, dermatológicos, endocrinos, gastrointestinales, respiratorios, reumatológicos y enfermedades neurológicas.

Como se observa las emociones negativas son muy perjudiciales y más si se mantienen en el tiempo, por ende, los docentes deben saber regularlas. García (2002) propone una técnica pedagógica, que se basa en crear situaciones que los docentes puedan comunicar, contrastar las propias experiencias y problemáticas con otros compañeros, para poder enfrentar dichas dificultades. Esta técnica favorece a la indagación de conflictos existentes, con la búsqueda de estrategias funcionales para su proceso de solución y, además el clima permisivo da lugar a garantizar la aceptación incondicional de cada uno de sus miembros. De este modo, el equipo establece un contexto intersubjetivo desde la construcción de la autorregulación personal y colectiva. “En este caso las ideas y sentimientos exteriorizados de manera libre serán analizados e interpretados por parte del mediador y del grupo, de forma que se irá dando posibles vías de solución de acuerdo con las técnicas de resolución de conflictos”. (El autor Ortiz, 1995, citado por García, 2002, p. 95). Por este motivo “es necesario la figura del asesor externo e interno a la comunidad educativa que permita coordinar esta propuesta de intervención”. (El autor Ortiz, 1995, citado por García, 2002, p. 95) Estos grupos de aprendizajes permiten liberar la imagen idealizada que provoca la disminución de la culpabilidad y la frustración, junto con la disolución de temores.

La técnica se puede implementar de forma grupal o individual, con un profesional en psicología, para tratar esta situación de inestabilidad emocional, ofreciéndoles: “Técnicas de relajación y autocontrol que permitan superar las situaciones estresantes”. (El autor Ortiz, 1995, citado por García, 2002, p. 95) Asimismo, propone que la administración

educativa debe implementar medidas suplementarias a los docentes que atravesaron un suceso estresante y, suministrar de forma accesible puestos opcionales dentro del sistema educativo de forma temporal, en los que no requiera contacto directo con los alumnos, tales como, administración, biblioteca, secretaría, entre otros espacios de trabajo.

2.2.3 Reformas educativas y la autoridad docente.

De acuerdo a las políticas educativas propuestas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, nos encontramos encaminados hacia una autoridad educativa democrática y pedagógica, en marco de la Escuela Posible¹.

La autoridad pedagógica según Abrate, López y Cauteren la conceptualizan “como disciplina teórico-práctica y propositiva que en su hacer científico articula los discursos y las acciones para mejorar la educación.” (Abrate, López y Cauteren, 2019, p. 29) y Martín (2009) plantea que la autoridad debe basarse en la democratización racional de conocimientos y en el carácter humano del profesor. Diego Reynaga (2025) expone que la autoridad democrática, desde la posición del adulto, debe orientarse en la promoción de climas relacionales saludables y que se trate en forma colectiva lo disruptivo de la violencia escolar, desde una lógica reparatoria de la legalidad del vínculo con el otro. Por otra parte, agrega que, “la concepción democrática de la convivencia parte de la premisa social que la participación de todos los miembros que integran el escenario escolar es vital para la regulación de las relaciones” (Reynaga, 2025, p. 9).

Luego de amplias reformas, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2024) resignificó y transformó los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), en el marco de la Escuela Posible, al tener en cuenta las experiencias transitadas en relación a las resoluciones 149/10 de Nivel Secundario, 558/15 de Nivel Inicial y Primario, incluida la 570/19 del Nivel Superior.

¹ Material de trabajo para todos los niveles y modalidades publicado por el Ministerio de la Provincia de Córdoba.

En este cambio de paradigma, en el Nivel Secundario se produjo una modificación de las sanciones disciplinarias, que, desde las modificaciones a través de las resoluciones ministeriales, pasaron a ser reparatoras. Diego Reynaga (2025) expresa que el reglamento general, en épocas anteriores, para los establecimientos educativos, representaba la norma que instrumenta, de modo concluyente, el orden disciplinario en las escuelas, incluido los deberes y los derechos de los sujetos, este ordenamiento normativo, inscribe modalidades de sanciones y castigos, con un sistema punitivo y jerárquico que ocupa una perspectiva adultocéntrica.

En la actualidad el autor declara que, el enfoque de la sanción que se adopta, se transforma de disciplinario y expulsivo, en una concepción democrática del derecho y de la educación. De manera simultánea, Reynaga identifica diversos ejes que orientan la sanción reparatora; como “restablecer el límite de la convivencia escolar transgredida, instituir un estado de justicia reparatoria, abordar la transgresión como una instancia de aprendizaje sobre la responsabilidad y, al mismo tiempo, estructurar el acto de la sanción dentro de un proceso educativo continuo e inclusivo” (Reynaga, 2025, p. 10).

Respecto a esto, el artículo publicado en Ibero Ciencias: Revista Científica y Académica por Cuadrado, Cevallos, Dávila, Pazmiño y Avilés (2025) analiza el impacto del marco legal y la convivencia escolar. En este estudio enuncian que las reformas educativas, han generado una desprotección legal y una vulnerabilidad al profesional docente.

Los autores exhiben que, los docentes, padecen la imposibilidad de intervenir directamente ante conflictos y esto provoca una disminución en el accionar del aula. En virtud de que, los protocolos rígidos los obligan a delegar la disciplina, lo que provoca una falta de autonomía que compromete al liderazgo pedagógico vulnerando al educador.

Otra problemática expresada, es el temor de la sanción o cuestionamientos hacia los docentes. Por el cual emplean estrategias de autoprotección y autocensura, como evitar contacto físico con estudiantes y registrar detalladamente incidentes, con la búsqueda constante de testigos en interacciones delicadas. Esto afecta la relación pedagógica y provoca un entorno en que el profesional toma una postura de vigilancia constante.

El debilitamiento de la autoridad docente se agrava con la ausencia del respaldo institucional y ocasiona un ambiente escolar frágil e inestable. Esta falta de límites e indisciplina, afectan la convivencia y reduce las condiciones para un aprendizaje efectivo, que incluye, el bajo rendimiento académico, el ausentismo y la violencia. Por estos motivos, los niveles de estrés, ansiedad y agotamiento emocional, se han incrementado junto con el miedo a represalias y acusaciones injustas, que genera una pérdida progresiva de motivación y repercute directamente en la calidad de enseñanza con el riesgo del abandono profesional.

De manera conjunta, el rol de los padres ha cambiado, dado que, muchos asumen posiciones de confrontación, amparadas por el marco legal. Esto origina una relación vertical y de vigilancia hacia los profesionales, lo que fragmenta y deteriora la confianza entre el vínculo de la familia hacia el ámbito educativo. En relación a esto, los profesionales reclaman por marcos legales más equilibrados, asesoría jurídica y una formación en la gestión emocional, con mecanismo de mediación y participación activa en la elaboración de los manuales de convivencia.

Los autores además declaran que, en los últimos años, el sistema educativo ha transformado de forma profunda lo tecnológico y metodológico de la educación, incluida las normas relacionales. Estas políticas educativas actuales han reforzado el marco legal de la protección integral de los estudiantes, con una orientación centrada en la inclusión y la equidad.

El equilibrio entre los derechos y deberes, postura central en las políticas restaurativas, origina un desplazamiento y aislamiento de los profesionales. De manera adicional, señalan la necesidad de revisar el marco legal, al promover el diseño e implementación de normativas más justas y equitativas para toda la comunidad educativa que, reconozcan la complejidad de la labor y aseguren condiciones de trabajos más dignas, más seguras y emocionalmente sostenibles. Educar “no debe ser un acto de temor, sino de compromiso, liderazgo y humanidad. Garantizar la protección del docente es, en última instancia, proteger el derecho de los estudiantes a una educación de calidad.” (Cuadrado, Cevallos, Dávila, Pazmiño y Avilés, 2025, p. 1392).

En relación a lo expuesto, esta investigación considera que, al modificar el marco normativo y legal de forma equitativa, representaría el principio de una democracia justa para todos, dado que la ética, como la moral, se ven afectadas debido a la inclinación de derechos, con carencia de deberes y obligaciones. Esto puede provocar una desvalorización de la autoridad docente por parte de los estudiantes y las familias.

2.2.4 Antecedentes de investigaciones sobre el malestar docente.

La investigación, que se realizó por UEPC (2000), “De las condiciones de trabajo y de vida de los docentes Cordobeses 1998/2000”, indagó en la heterogeneidad de los profesionales, según el lugar que ocupa dentro del sistema, sus niveles, los ámbitos de trabajo y, por otra parte, la heterogeneidad geográfica de la provincia.

Se seleccionaron los departamentos de Cruz del Eje, San Javier, Capital de Córdoba, y el Gran Córdoba, Marcos Juárez, Roque Sáenz Peña, y Río Cuarto. Realizándose dentro del periodo de 1998 y 2000, que evidenció, la existencia de medidas que provocaron situaciones de angustia tanto en lo laboral, como la inseguridad ante el riesgo de la pérdida de trabajo, la inestabilidad de los salarios, el retraso de pagos y la acumulación de deudas. En lo pedagógico, se produjo una incertidumbre dada por la improvisación y el desconocimiento por parte de los docentes en relación a los contenidos y el alcance de las asignaturas incorporadas.

La información proporcionada acerca de la reforma, indicó que entre el 75% y el 80% consideró “que tanto la capacitación docente, la provisión de recursos, la infraestructura escolar como las condiciones de trabajo de los docentes en general fueron entre regulares y malas” (UEPC, 2000, p.24). Por otra parte, la calidad de la educación y el nivel de aprendizaje de los educandos, se encontraba entre buena y excelente.

Los datos revelaron que el salario docente constituyó el sustento de familias enteras; y que aproximadamente un 23% de los casos, representaba el único ingreso familiar. Además, en el 18% de los hogares el ingreso no es estable, mientras que sí lo es en un 41%. Asimismo, el salario surgió como aporte muy significativo para el conjunto de las familias, solo el 13% de los encuestados aportó “hasta un cuarto del ingreso familiar y el 54 %

contribuye más de la mitad” (UEPC, 2000, p. 28). Para agregar, la titulación del docente tenía un porcentaje del 83%, esto indicó que, los profesionales tenían salarios particularmente deteriorados en función del nivel educativo alcanzado y la responsabilidad social del oficio.

En relación al presentismo, el gobierno exigió asistencia al trabajo, sin importar las condiciones del docente, convirtiéndola en obligatoria y al incumplir con la misma, se realizaban descuentos. Existió, además, un incentivo económico por el presentismo, en el cual, este régimen laboral violaba los derechos de los trabajadores. Las respuestas de los docentes que acuerdan y desacuerdan al presentismo, lo que declaró que la mayoría, lo consideró como una pérdida de derechos laborales básicos y otro sector lo defendió, dado que lo consideró como un control a los abusos que puedan surgir y como un mecanismo de reconocimiento o premiación frente a la responsabilidad.

Los resultados evidenciaron que, en el área laboral y pedagógica, el 55% y 60% de los docentes atendían a 200 alumnos y si se considera, solamente a los profesionales con una “carga horaria superior a 20 hs cátedra, podemos comprobar que el 80% de los mismos” (UEPC,2000, p. 28) trabajaban “con más de 200 alumnos por semana, y casi la mitad de ellos (42,9%)” (UEPC,2000, p. 28) atendieron más de 300 alumnos por semana.

Una de las medidas realizadas en el marco de la transformación educativa, se basó en la posibilidad que tiene la educación de enfrentar la pobreza y esto implicó que en toda escuela pública se aplique políticas asistenciales. La aplicación de las políticas desde el estado, tuvo en nuestra provincia de Córdoba dos vertientes, una nacional, que son los planes sociales educativos y sus diferentes programas, y otra provincial, como el PAICOR².

Estas políticas originaron consecuencias muy serias sobre las condiciones laborales del docente, dado que no solamente se dedicaron a enseñar, sino que debieron incluir a su tarea otras funciones en relación a la pobreza. El 83% de los docentes realizaron tareas de asistencia, dichas actividades, incidieron directamente en la interrupción del trabajo de la enseñanza y, por otra parte, las situaciones emocionales traumáticas, reiteradas o

² Programa de Asistencia Integral de Córdoba. Política pública provincial que brinda servicio alimentario escolar en instituciones educativas estatales.

permanentes, provocaron malestar, disminución de la calidad de vida, dando origen a enfermedades.

Para concluir, la investigación indagó si los encuestados volverían a elegir la profesión o continuarían en sus cargos actuales. Los datos indicaron que el 80% optaría por otra carrera debido al malestar, incluido el trabajo desgastante. Asimismo, los resultados evidenciaron los deseos de docentes respecto a sus hijos, lo que permitió llegar a la conclusión de quienes anhelan para sus descendencias la carrera docente, fundamentaron su elección en razones individuales, o de confianza en la contribución de la educación para transformar la sociedad, desde una mirada altruista. Y quienes no desearon para sus hijos la carrera docente, expusieron el tema del maltrato y respuestas machistas, como “no al hijo varón”, además el 30% argumentó la desvalorización material (salario) y simbólica (prestigio).

Por otra parte, la investigación de Livio Grasso (2004) “De qué se quejan los docentes de EGB (además del sueldo)”, que se realizó en Córdoba, Argentina. Del cual se estudió el colectivo de docentes de EGB³ en actividad y contexto urbano en 2002. Se consideró “únicamente a docentes mujeres, las que constituyen casi el 100 % del personal de EGB 1 y 2 y aproximadamente el 75 % de cuerpo de profesores EGB 3” (Grasso, 2004, p. 12). Se elaboró una distribución de factores, el de primer orden “las insatisfacciones relacionadas con el medio institucional y el clima de clase”, la de segundo orden “nuevas concepciones sociales de la educación y hacen referencia al contexto social en el que se ejerce la función docente” y las de tercer orden “condiciones que influyen sobre la imagen que el profesor tiene de sí mismo y de su trabajo profesional”.

Los resultados demostraron que, las tensiones y las preocupaciones realizadas en primer orden fueron menos frecuentes que las de tercer orden, en otras palabras, las preocupaciones relacionadas con valoraciones sociales de la escuela y del docente fueron más amplias, mientras que las quejas sobre las condiciones de trabajo fueron menos

³ Educación General Básica, que incluye Nivel Inicial, Primario y Tercer Ciclo del Secundario.

extendidas y las valoraciones sociales, traducidas en expectativas, de forma directa a la escuela y los docentes, fueron intermedias.

También se descubrió que, los factores de tercer orden generaron sentimientos de malestar docente, en relación a la extensión y frecuencia de quejas y preocupaciones. Lo que remarco, que no necesariamente las fuentes de tensión de mayor prevalencia fueron las más importantes en la concepción de malestar, sino que aquellas que son menos generalizadas, pudieron ser percibidas como más injustas.

Los porcentajes de prevalencia de las distintas fuentes de tensiones fueron constantes, los valores variaron poco entre los diferentes ámbitos del sistema educativo (Niveles de EGB, sectores de gestión, población atendida) y los grupos de docentes definidos por atributos personales (situación de revista, antigüedad, materia didáctica, título, actividad de capacitación). Las variaciones se relacionaron a que, las tensiones en los ámbitos donde se desempeña la docencia, fueron mayores en relación a los atributos personales, además, el autor agregó que, las quejas de los docentes son siempre mayor entre los centros estatales que en los privados.

También enunció que, en condición de revista, las quejas fueron mayores entre docentes interinas y suplentes que entre titulares, esto se evidenció con mayor claridad en EBG. En simultáneo, agregó que, los reclamos fueron menos frecuente entre docentes que estaban capacitándose, en comparación con las que no.

Para finalizar, Graso expuso que, en las escuelas, que se encontraron en sectores sociales carenciados, prevalecieron más los docentes suplentes e interinos, donde se identificó una menor antigüedad profesional. Asimismo, el malestar en los centros educativos que atendieron poblaciones con NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas) fueron frecuente, en torno a la función didáctica del equipo directivo, en el cual, los docentes novatos, enfrentaron estas situaciones sin apoyo y esto provoca actitudes de desimplicación, con desmotivación.

Como otro antecedente, se consideró la investigación de Gonzalo Gutierrez, Gonzalo Assusa, Micaela Pérez Rojas, Enrique Castro González, Eduardo González Olguín (2025), en la provincia de Córdoba, Argentina, ejecutado por el ICIEC “Instituto de

Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba” de la UEPC “Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba”, sobre las condiciones laborales, las prácticas pedagógicas, como así también las opiniones y las preferencias de docentes, siendo “el primer estudio de este tipo realizado en la provincia de Córdoba en las últimas tres décadas”(UEPC, 2025, p. 5). La “Encuesta se implementó en los meses de octubre y noviembre del 2024. Su cuestionario contó con 46 preguntas y fue respondido por 1114 docentes. Se realizó en 166 unidades educativas de gestión pública y privada, distribuidas en un total de 133 localidades, en los 26 departamentos de la provincia” (UEPC, 2025, p. 7).

Dentro de los hallazgos más relevantes, de las y los encuestados, en relación a los datos obtenidos por la investigación, lo que evidenció que la profesión docente fue la principal tarea ocupacional y el primordial sostén de los hogares, con una fuerte demanda y logística de cuidado. Los profesionales constataron la tendencia de concentrar en una sola institución, con fuerte presencia de multiempleo fuera del trabajo de la labor docente, incluyendo la “vulnerabilidad económica y procesos de endeudamiento y desahorro, además de suspensión de pago de servicios y bienes básicos” (UEPC, 2025, p. 21).

Los investigadores manifestaron, que la “sobrecarga laboral”, el “aumento e inestabilidad de las demandas administrativas” y “pedagógicas” por parte del Ministerio de Educación, han generado malestar y frustración. Asimismo, existió una menor articulación entre las escuelas y el Ministerio, sin embargo, se dio una predominancia en relaciones con otras instituciones y organizaciones. Del mismo modo, los encuestados señalaron “que los principales déficits en las condiciones para enseñar se concentran en equipamientos informáticos y recursos didácticos. La preocupación de las y los docentes se concentra bastante en las condiciones y recursos necesarios para el trabajo de enseñar” (UEPC, 2025, p. 22).

Las “tendencia de las y los docentes encuestados a favor de la regulación estatal de las relaciones laborales y de la intervención del Estado en la garantía pública del derecho a la educación” (UEPC, 2025, p. 22). Consideraron que el estado es esencialmente responsable de garantizar recursos para la enseñanza, con que demandan una garantía pública de acceso a Internet, para tareas escolares y extraescolares, sino en la realización de trabajos extra áulicos.

De manera articulada, las y los docentes valoraron el sistema por inclusivo, en contraposición a su calidad, el sistema es valorado positivamente por las y los docentes, en su carácter inclusivo, pero no tanto por su calidad y se evidenció una ausencia de análisis crítico, con una falta de cuestionamiento por los resultados en las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales, el cual tiene carácter acotado, y no coincidió con la realidad de lo enseñando en el aula.

Estos antecedentes demostraron que no solamente ha perdurado en el tiempo el malestar docente, sino que se incorporaron nuevas manifestaciones, debido a los cambios sociales, tecnológicos y malas gestiones políticas que vulneraron los derechos de los profesionales de la educación.

2.3 Trabajo de campo

2.3.1 Metodología, diseño y aplicación de instrumentos

En el pasado y en la actualidad, permanece vigente el malestar docente, encontrándose en expansión. Este fenómeno puede tener consecuencias graves, como persistentes en el tiempo, que causa problemáticas físicas, psicológicas, conductuales, fisiológicas, emocionales, entre otros efectos. Por lo tanto, existe una importancia de abordar y optimizar de forma efectiva esta temática, con el fin de propiciar un contexto más ameno y satisfactorio en la labor, con el fortalecimiento de los derechos docentes.

En este estudio de campo que adopta un enfoque metodológico de tipo descriptivo, con el objetivo de identificar e analizar las percepciones y frecuencia del malestar docente, en los niveles obligatorios del sistema educativo, respecto a la situación laboral de la provincia de Córdoba. Por tal motivo, se realizó una metodología cuantitativa, por medio de encuestas anónimas por Internet y dicha distribución se estableció a través de mensajería telefónica a docentes activos conocidos, mediante el cual se solicitó su propagación. La muestra no probabilística se obtuvo mediante el método bola de nieve, lo cual derivó en 156 profesionales, 33 de Nivel Inicial con un número igual o mayor a 15 estudiantes, 44 de Nivel Primario con un número igual o superior a 20 y 79 de Nivel Secundario, con un número de 20 o más educandos.

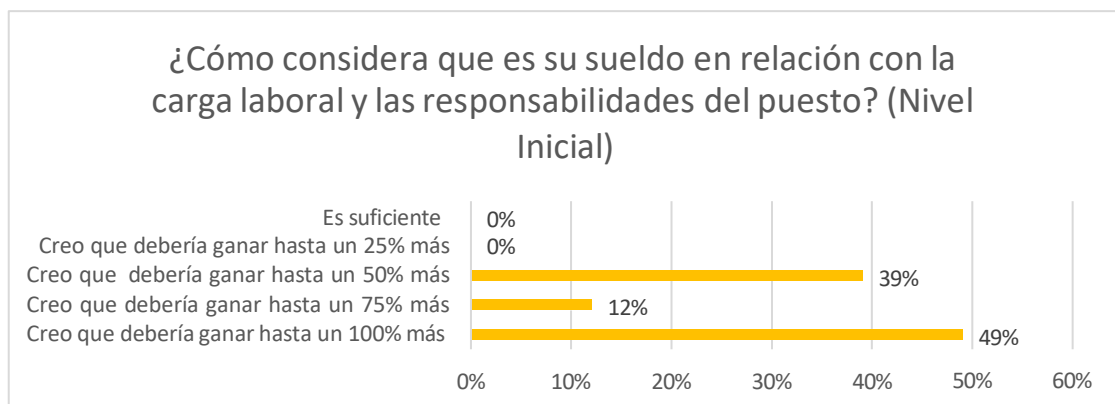
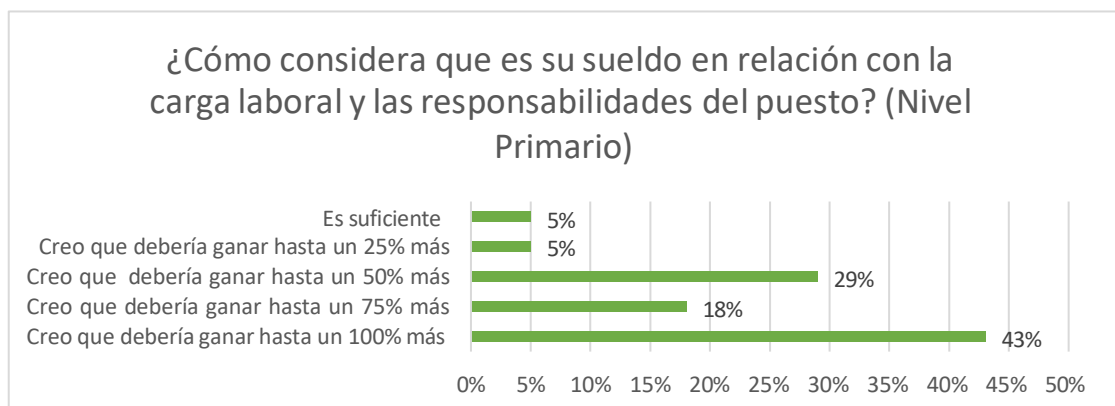
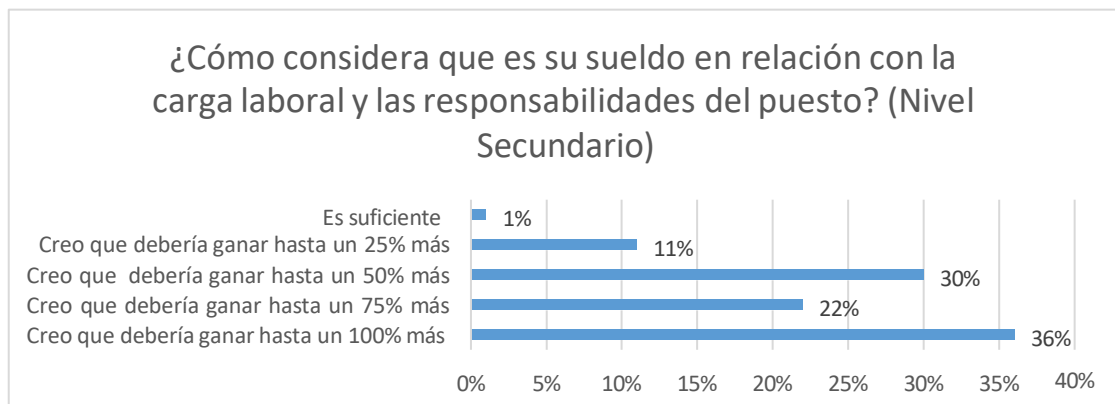
Una vez obtenidos los datos de dicha plataforma, se los extrajo en la aplicación Excel para su estudio. Luego se procedió al cálculo de porcentajes, con su representación gráfica, incluido el análisis e interpretación. Los resultados se asemejan a los esperados, en concordancia a lecturas de estudios cuantitativos e investigaciones y consultas bibliográficas, en que revela la presencia de un intenso malestar por parte de los docentes.

La cantidad de personas encuestadas se consideran adecuadas para establecer una investigación académica sólida, de calidad, con el fin de informar y concientizar a la población de los acontecimientos que suceden en el quehacer docente.

2.3.2 Presentación e interpretación de resultados

Los datos obtenidos en los Niveles de Inicial y Primaria enuncian que el 100% de los encuestados son mujeres y en el Nivel Secundario 67%. Esta mayoría de mujeres manifiesta una fuerte feminización en la actividad de la docencia. En otras investigaciones como las de Livio Grasso (2004) “De qué se quejan los docentes de EGB (además del sueldo)”, UEPC (2000), “De las condiciones de trabajo y de vida de los docentes Cordobeses 1998/2000”, y por UEPC (2025) “El trabajo de enseñar en la provincia de Córdoba. Condiciones, prácticas, opiniones y preferencias” coinciden con esta indagación.

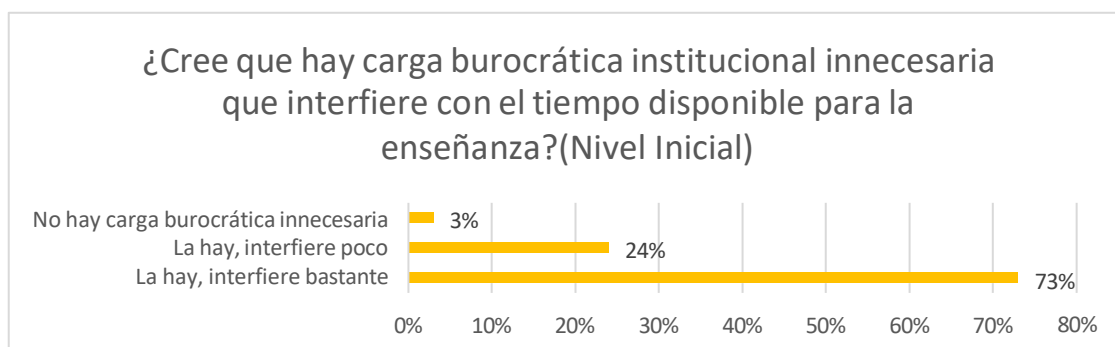
Entre los encuestados existe una predominancia de personal docente de Nivel Secundario que Primario, siendo de menor cantidad los de Inicial. Además, la investigación denota que la mayoría de los docentes activos son de centros educativos estatales, situándose en proporciones menores las privadas. Los datos expresados se aproximan a la realidad, debido a que son sustentados por las Estadísticas Educativas del Anuario 2023 de la provincia de Córdoba.

Gráfica 1**Gráfica 2****Gráfica 3**

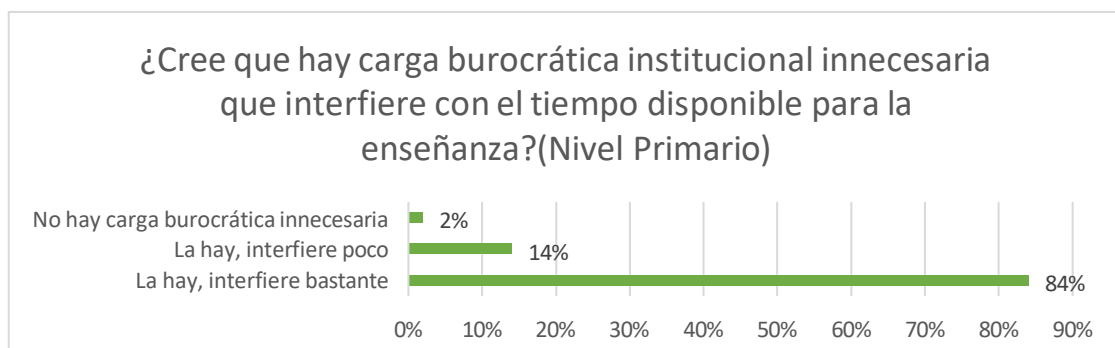
En todos los niveles, las percepciones más predominantes de los docentes coinciden que deberían tener un incremento salarial del 100%, seguida por un 50 %, siguiéndole el 75%. Los datos demuestran que el 75% es menor, lo que puede deberse a que las personas eligen los porcentajes más cotidianos o habituales. Los menos representativos son el 25% y

encontrándose por debajo “es suficiente”. Los datos manifiestan que los encuestados demandan un aumento de sueldo debido a que reciben un pago no adecuado. Esto puede ser influenciado porque el salario mínimo de los docentes, se encuentra ubicado por debajo de la línea de indigencia para una familia, según datos actuales, asimismo se le incorpora la no remuneración por trabajos realizados fuera del horario laboral.

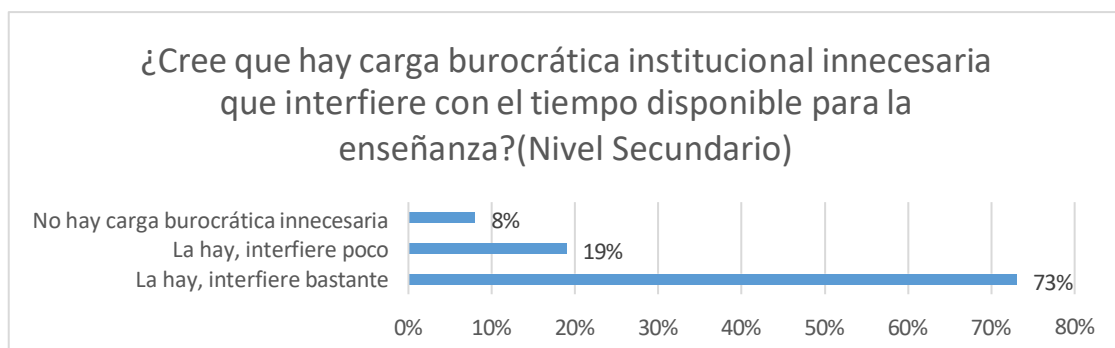
Gráfica 4



Gráfica 5

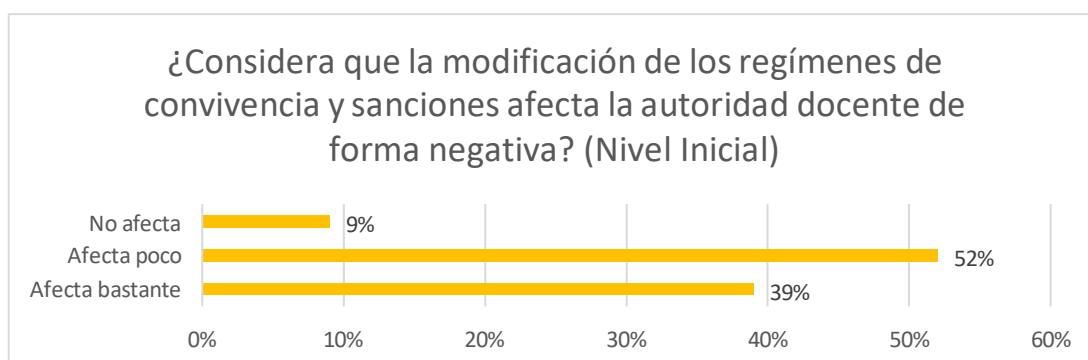


Gráfica 6

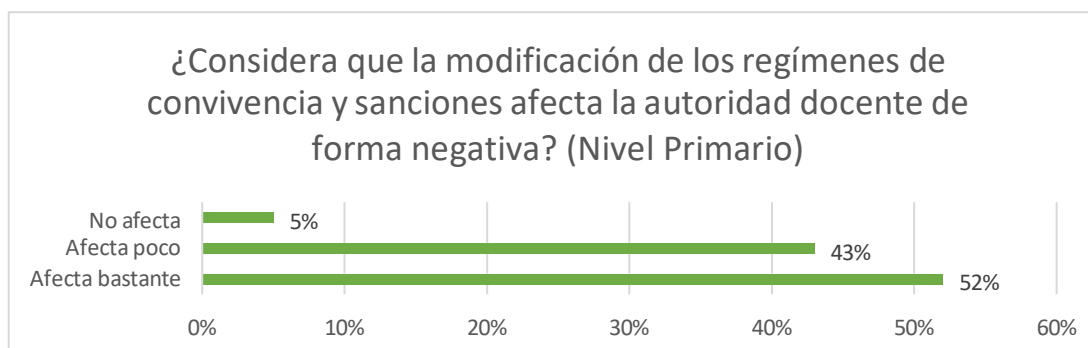


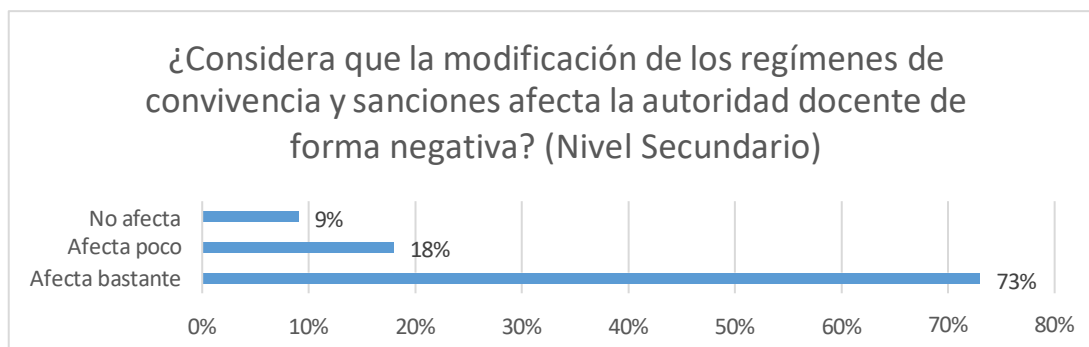
Las percepciones de todos los niveles coinciden en que existe una carga burocrática institucional que interfiere bastante, en el tiempo disponible para la enseñanza. Los datos de menor relevancia son que la carga burocrática interfiere poco o que no hay carga burocrática innecesaria. Esta inclinación de valores puede deberse a la excesiva burocratización institucional que, además de reuniones, actos, talleres, se manifiesta lo académico y pedagógico que, implica la planificación, registro de contenidos, evaluaciones y calificaciones en corto plazo de tiempo, le sigue lo administrativo como los registro de comportamiento de alumnos, carga de notas al sistema, contenidos implementados, los avances de dichos alumnos, asimismo se añade la incorporación y aplicaciones ministeriales, los nuevos regímenes, entre otros aspectos. Esto demanda demasiado tiempo, lo que es contraproducente a las labores educativas y dificulta el trabajo del profesional, con un impacto negativo en la calidad educativa, haciéndose más estresante y menos satisfactorio. Asimismo, tienen consecuencias como, la falta de expectativas e ilusión, apatía, agotamiento físico y mental.

Gráfica 7

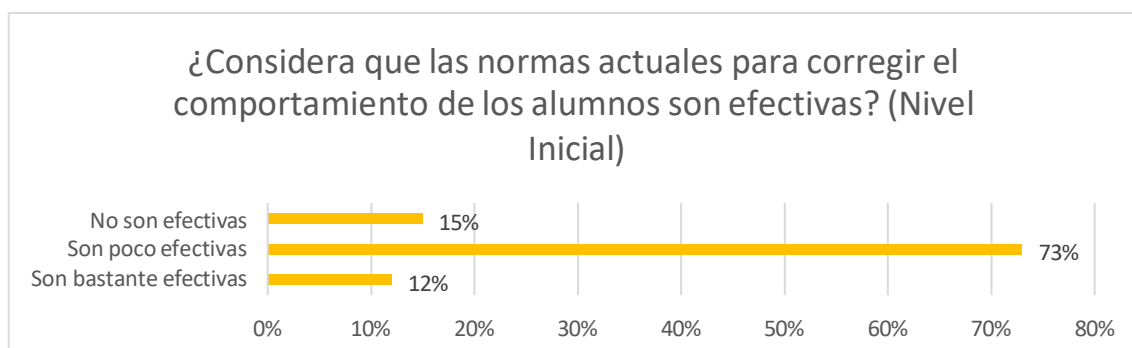


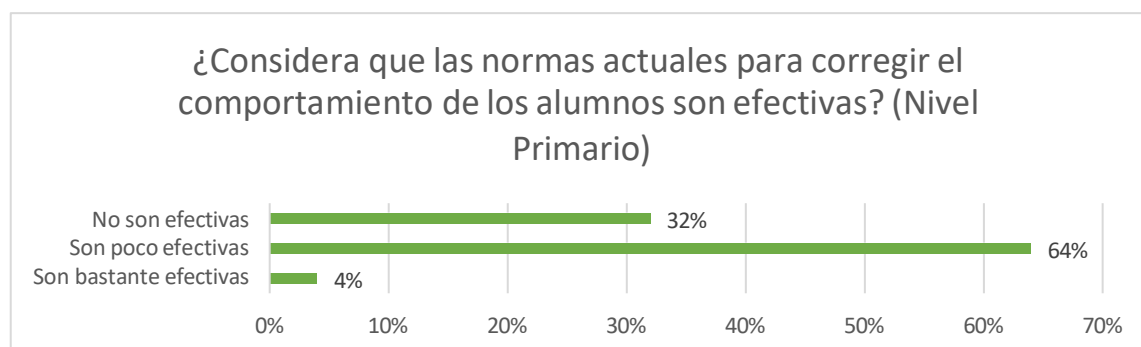
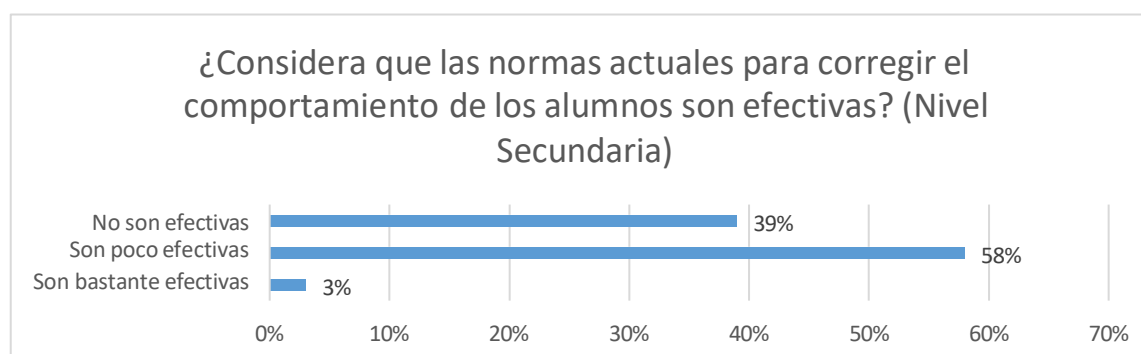
Gráfica 8



Gráfica 9

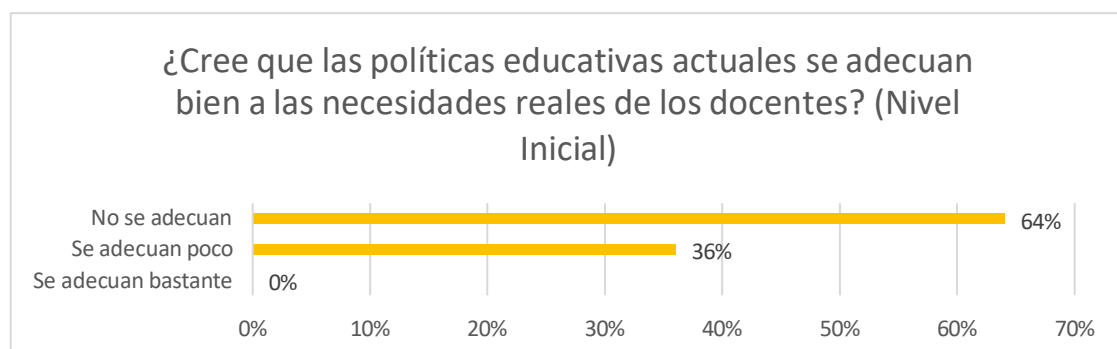
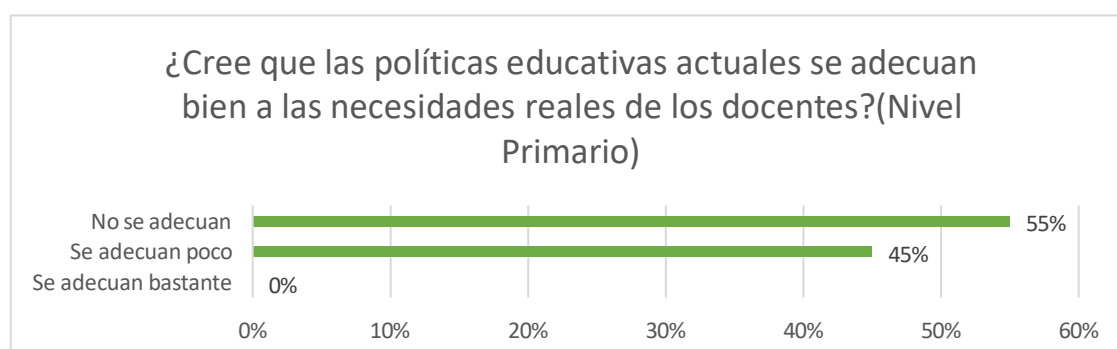
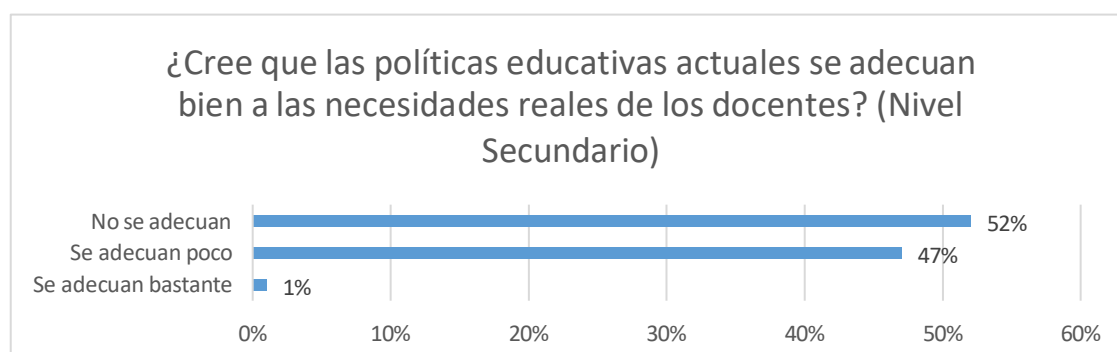
En el Nivel Primario y Secundario predominan las consideraciones de que la modificación de los regímenes de convivencia y sanciones afecta bastante la autoridad docente de forma negativa. Aunque en Primaria se aproximan considerablemente los valores de que afecta poco. En Inicial predomina la creencia de que afecta poco, pero al igual que Primaria los valores se acercan. Los datos revelan que los docentes de Secundaria perciben una mayor problemática respecto a la modificación de los regímenes de convivencia y las sanciones que afecta la autoridad docente de forma negativa, en relación a Inicial y Primaria. Esto ocurre por la interpelación de los alumnos sobre la autoridad del docente, debido al desequilibrio de derechos provocado por los marcos legales, lo que denota una insuficiencia de acción directa y efectiva frente a la mala conducta en Secundaria y esto puede causar una deslegitimación de la autoridad docente con una apropiación de mando por parte de los educandos.

Gráfica 10

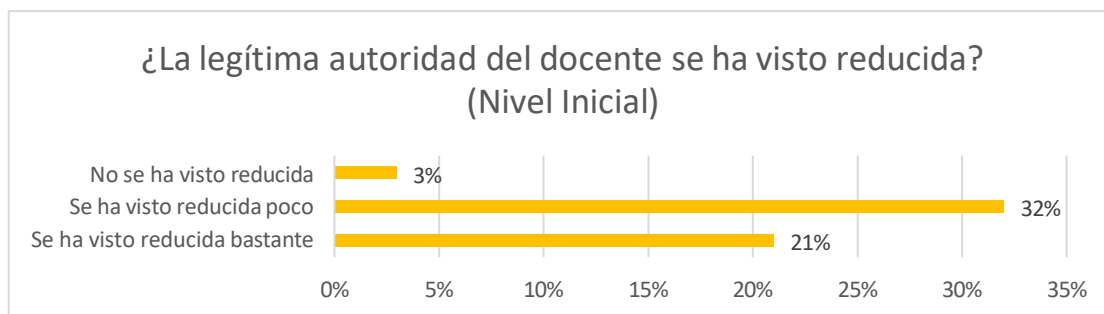
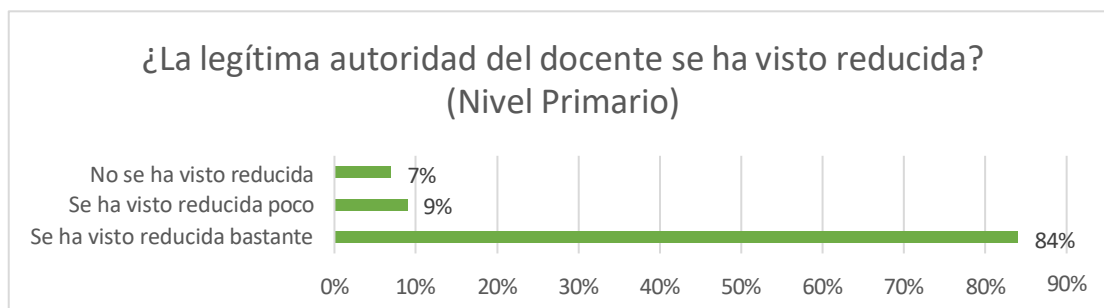
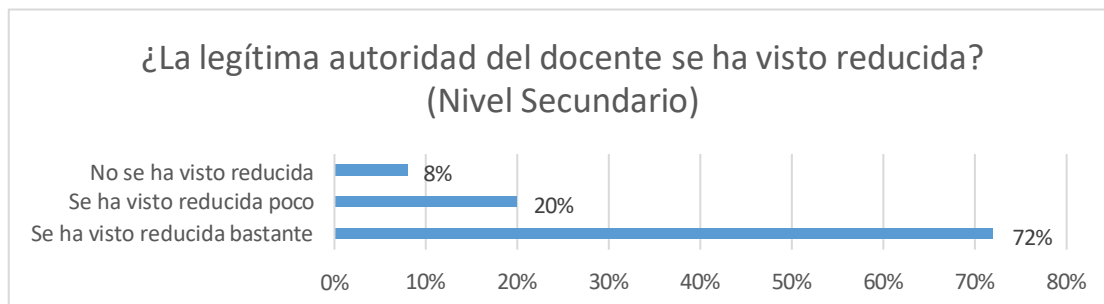
Gráfica 11**Gráfica 12**

Los niveles coinciden en que las normas actuales para corregir el comportamiento de los educandos son poco efectivas. Encontrándose en segundo lugar con valores significativos las “no son efectivas”, tanto en Primaria como en Secundaria. En Inicial se aproximan con valores de menor relevancia, no son efectivas, con bastante efectivas.

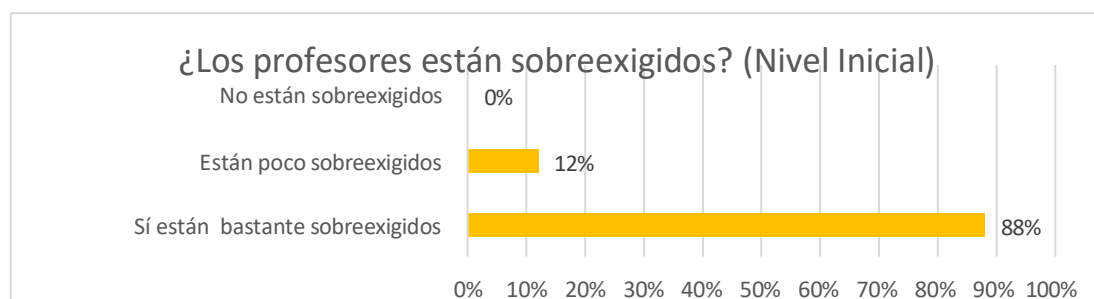
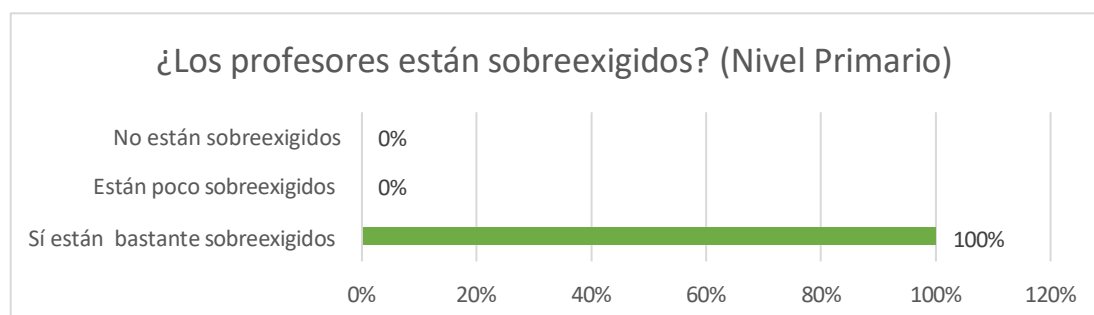
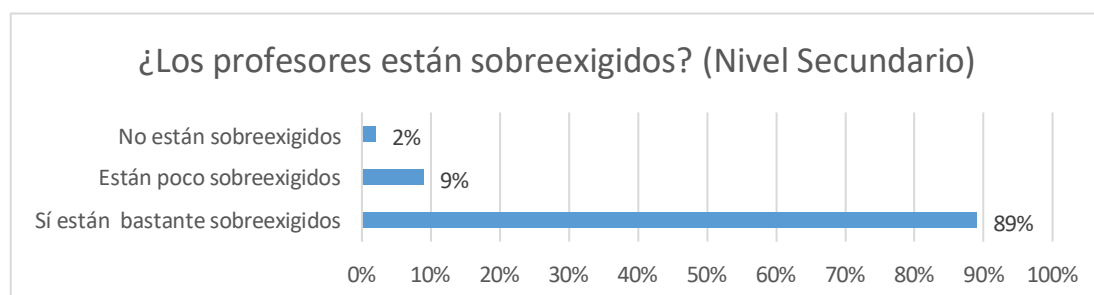
Esto puede deberse a que las normas actuales no se ajustan con la realidad educativa, basándose en ideologías poco funcionales, lo que provoca un malestar del docente y una posición de vulnerabilidad frente a la imposibilidad de efectuar límites eficaces, sin poder poner en manifiesto las consecuencias de sus acciones, lo que genera la pérdida de respeto por parte de los estudiantes.

Gráfica 13**Gráfica 14****Gráfica 15**

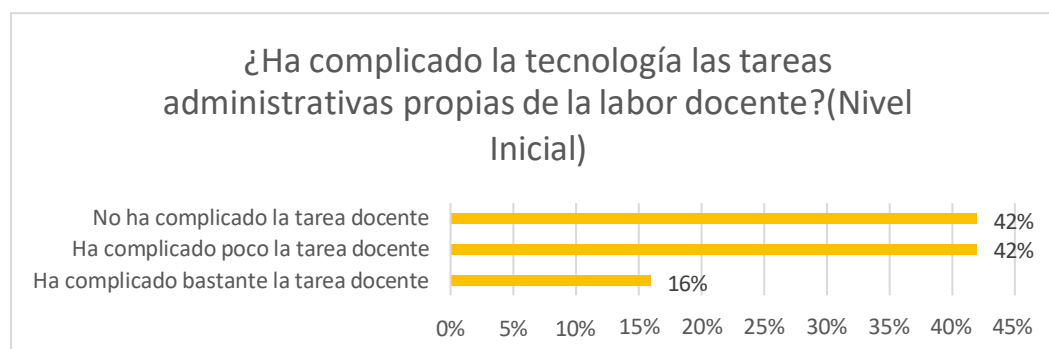
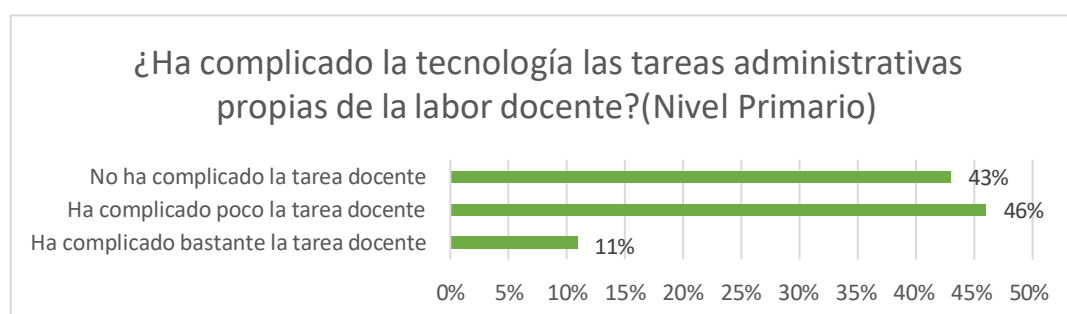
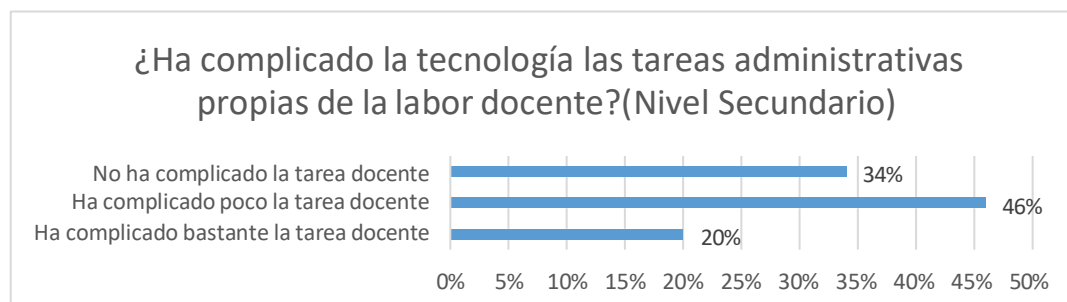
Los tres niveles consideran en mayor proporción que no se adecua las políticas educativas actuales a las necesidades del docente, encontrándose en segundo lugar las que se adecuan poco. Los datos reflejan según la creencia de los encuestados, que las políticas educativas no se corresponden a la realidad docente y presentan limitada efectividad. Lo que ocasiona un empeoramiento en la labor docente debido a las malas condiciones en las cuales ejercen, dado que los docentes se sienten abandonados y desprotegidos al ser los más castigados según lo expuesto en este trabajo.

Gráfica 16**Gráfica 17****Gráfica 18**

Las perspectivas de los encuestados de Nivel Inicial presentan una mayor cantidad de respuestas a que se ha visto reducida poco la autoridad docente, en segundo lugar, se ha reducido bastante, con valores considerables. En Primaria y Secundaria presenta una mayor incidencia en la creencia de que se ha visto reducida bastante. La investigación pone en manifiesto que los docentes perciben que la autoridad está debilitada. Esto es debido al desprestigio de las políticas educativas, incluida una sociedad que desvaloriza a los educadores. La autoridad es influenciada en relación con las ideologías establecidas y a los marcos legales que la deterioran.

Gráfica 19**Gráfica 20****Gráfica 21**

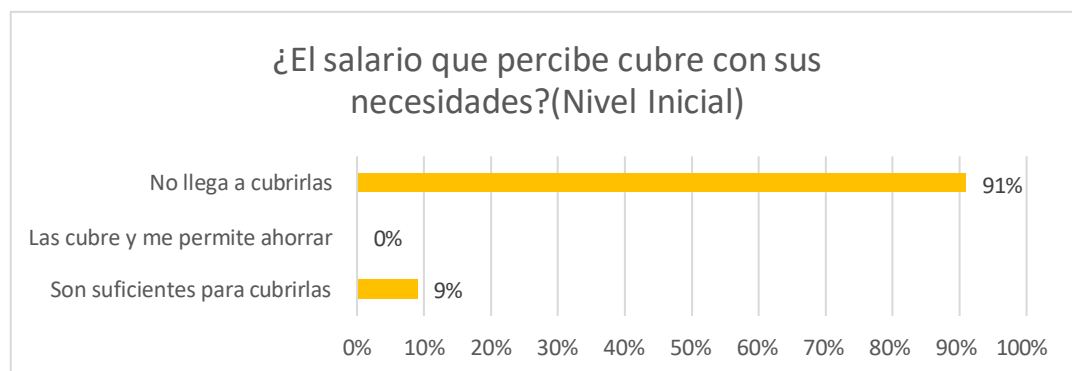
Las gráficas determinan que, en todos los niveles, los docentes consideran que tienen bastante sobreexigencia laboral. Lo que puede deberse a la fragmentación y el excesivo multirol docente, incluida la alta demanda social que, implica atender situaciones personales y problemáticas de los alumnos, como las familias. Por otra parte, se adiciona la excesiva carga burocrática, la realización de tareas laborales en el hogar y las obligaciones como deberes propios de la persona, ya sean particulares o familiares.

Gráfica 22**Gráfica 23****Gráfica 24**

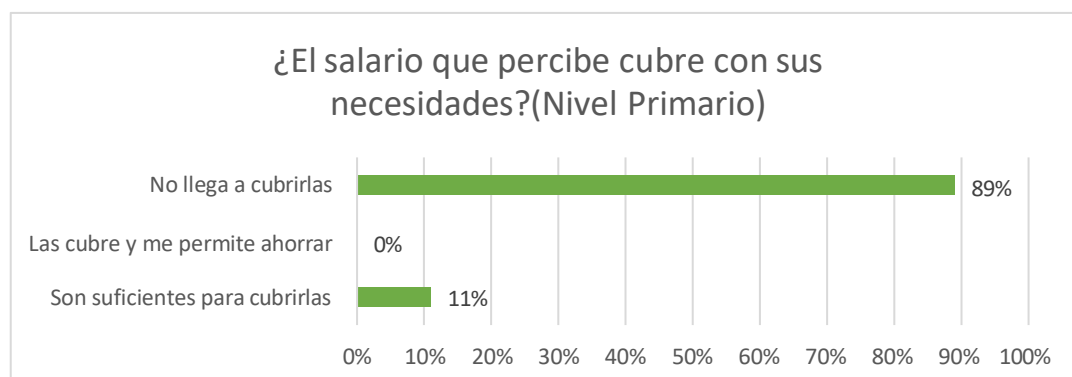
Los datos del interrogante realizado para los encuestados, acerca de si la tecnología ha complicado las tareas administrativas propias de la labor docente revelan que, en el Nivel Inicial se registra el mismo porcentaje predominante entre no ha complicado la tarea docente y ha complicado poco la tarea docente. En Primaria y Secundaria, los resultados muestran una tendencia similar a la observada en Inicial, con una mayor representación en que ha complicado poco la tarea docente. Los datos señalan que existe de manera equitativa y aproximada, una molestia para un sector de docentes sobre las tareas administrativas que involucran tecnología y en contra parte, no ocurre para otros. Esta complicación puede

deberse a caídas y fallas del sistema, cambios en la plataforma, con carencia de capacitación en el uso.

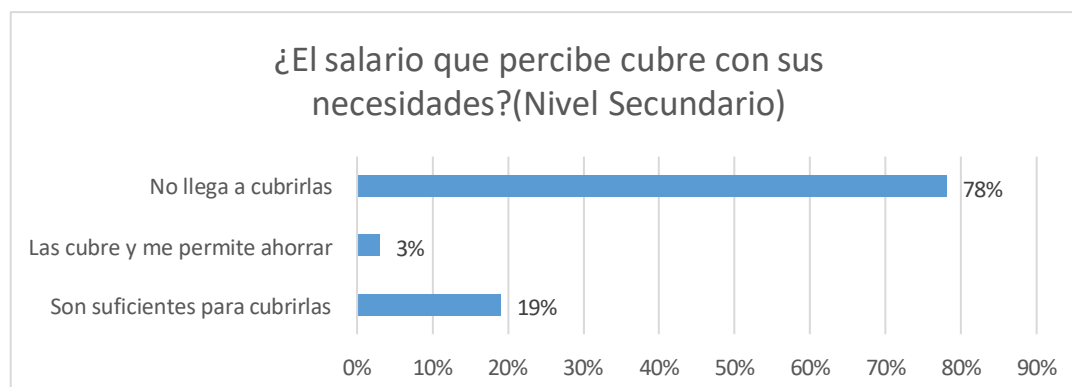
Gráfica 25



Gráfica 26



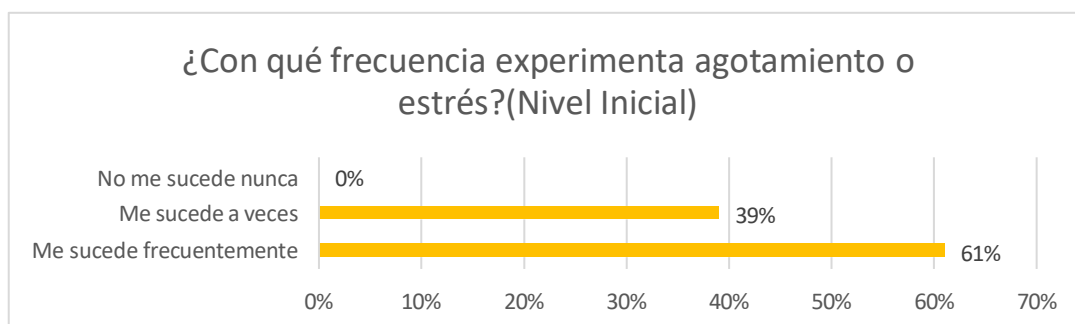
Gráfica 27



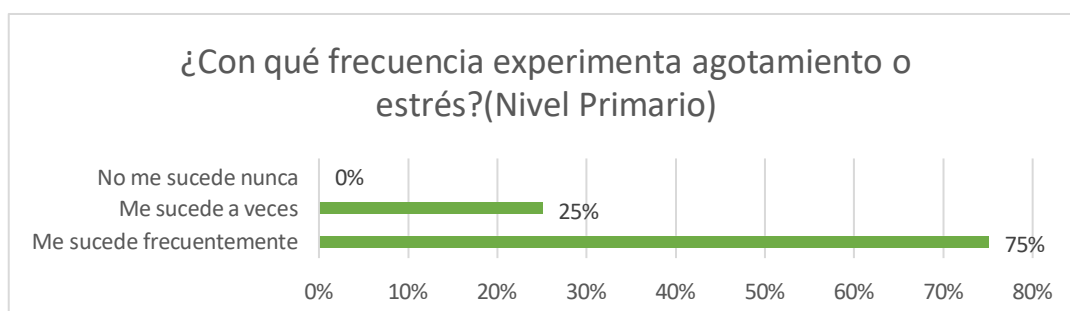
En todos los niveles, los salarios no cubren con las necesidades de los docentes. Esto puede deberse al bajo sueldo que se les otorga, en correspondencia a procesos económicos, sociales y políticos interrelacionados. Debido a esto, los docentes no logran

automantenerse, ni avanzar en sus proyectos de vida, lo cual puede originar estados de frustración y desánimos que, influye de manera integral en la educación y en su propia persona. La desvalorización de su oficio es notoria, y violenta sus derechos, dado que los profesionales sostienen económicamente a sus familias, con hijos a los que deben ofrecerles: vivienda digna, educación, salud, alimentación adecuada y todas las garantías fundamentales.

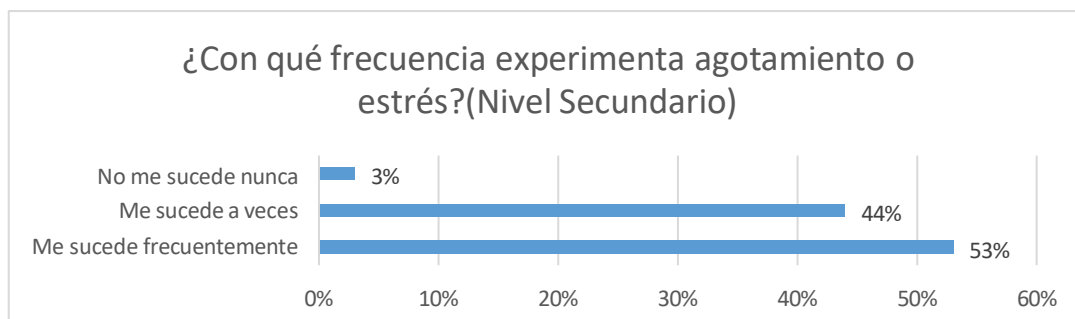
Gráfica 28



Gráfica 29



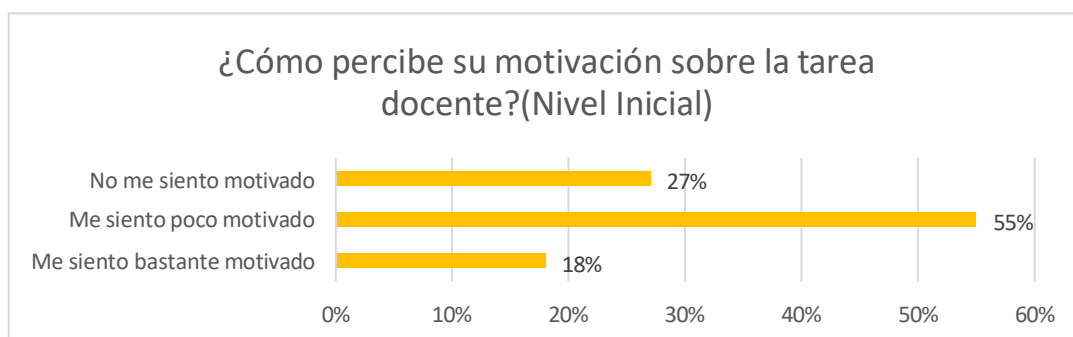
Gráfica 30



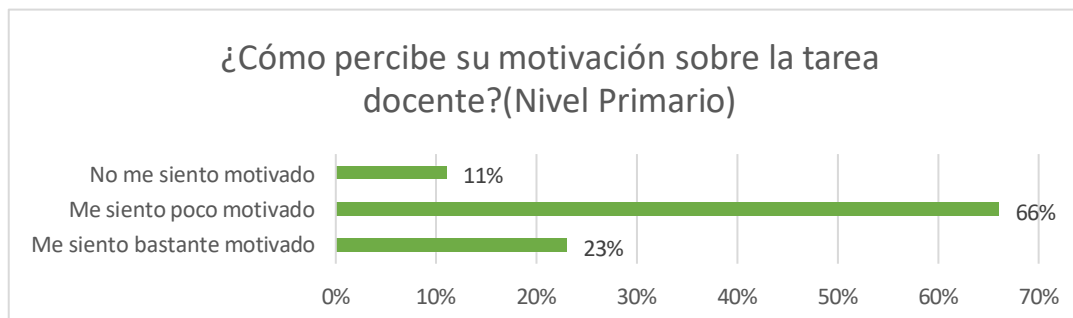
En todos los niveles los encuestados, presentan altos grados de estrés o agotamiento, dado que se observa con mayor incidencia en las repuestas frecuentemente o a

veces, posicionándose, en último lugar nunca. Los datos pueden manifestar, que los docentes experimentan no solamente estrés, sino distrés. Está comprobado que el distrés origina enfermedades, debido a la inadaptación que se manifiesta en el profesional a través de sentimientos negativos. Estas emociones originan o agravan enfermedades psicológicas como ansiedad o depresión, incluida las fisiológicas y físicas. Esto implica posibles comportamientos autodestructivos por parte de los docentes, como beber, fumar y llevar una mala dieta.

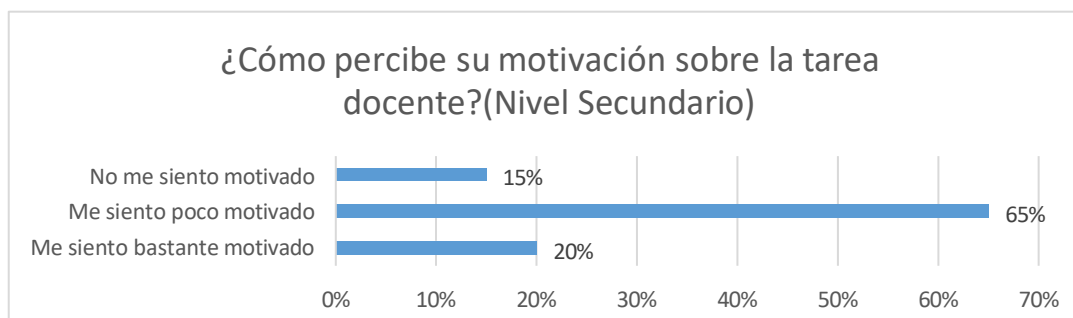
Gráfica 31



Gráfica 32

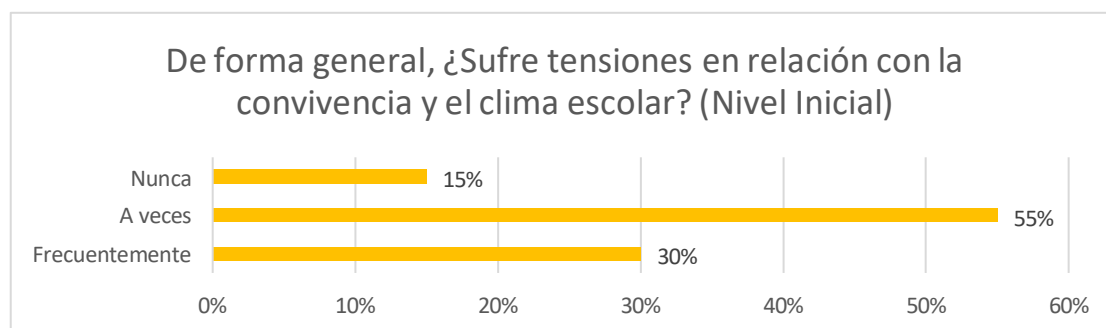


Gráfica 33

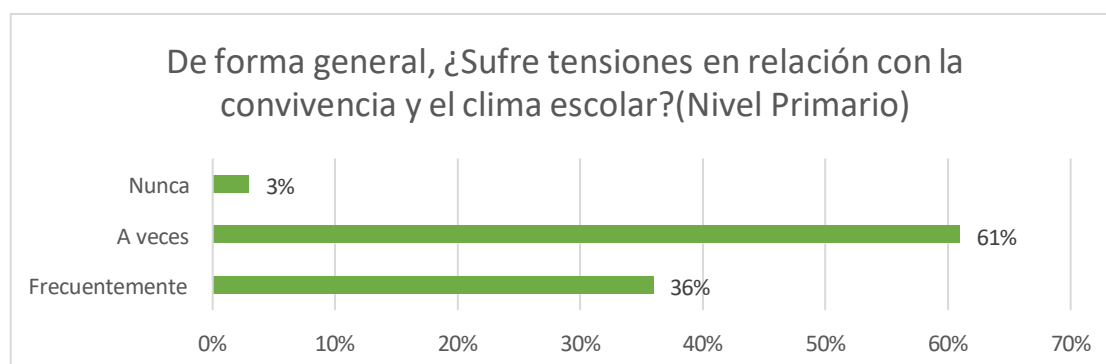


En todos los niveles, los educadores se perciben poco motivados, esto puede deberse a los malestares docentes, como las malas remuneraciones, excesivas cargas burocráticas institucionales, autoridad de educadores debilitada, desvalorización social, sobreexigencias de la labor, políticas educativas que no se alinean con la realidad, junto a las normas y marcos legales, excesivo agotamiento, estrés, tensiones en la convivencia y clima escolar, mala disciplina.

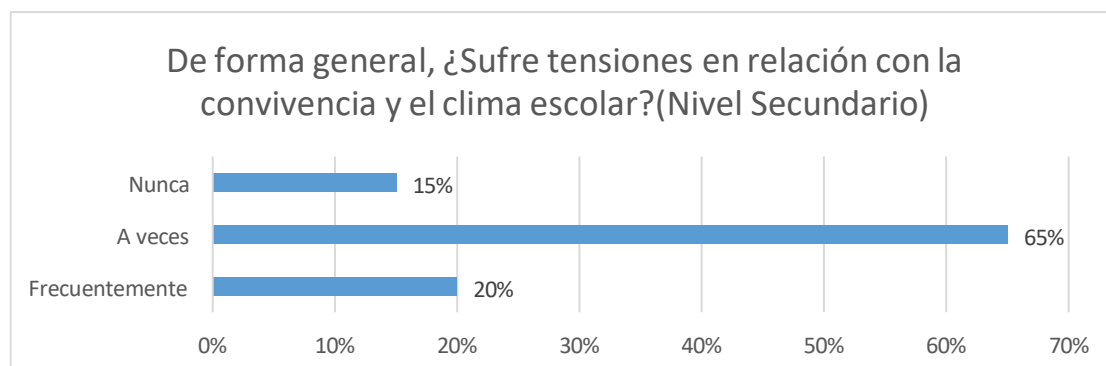
Gráfica 34



Gráfica 35

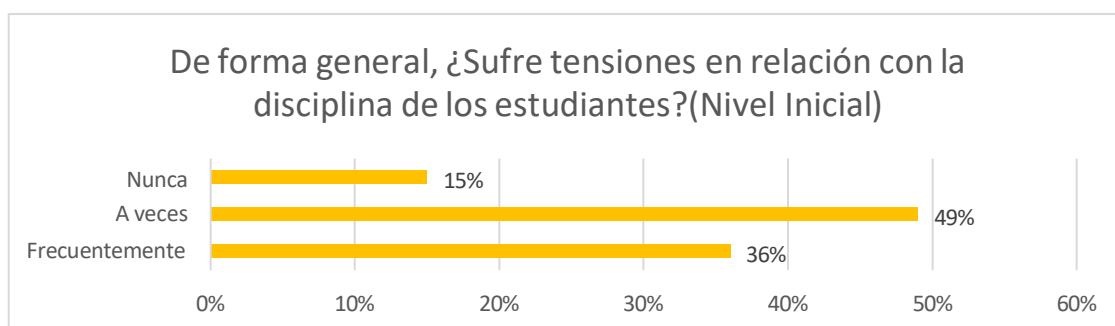


Gráfica 36

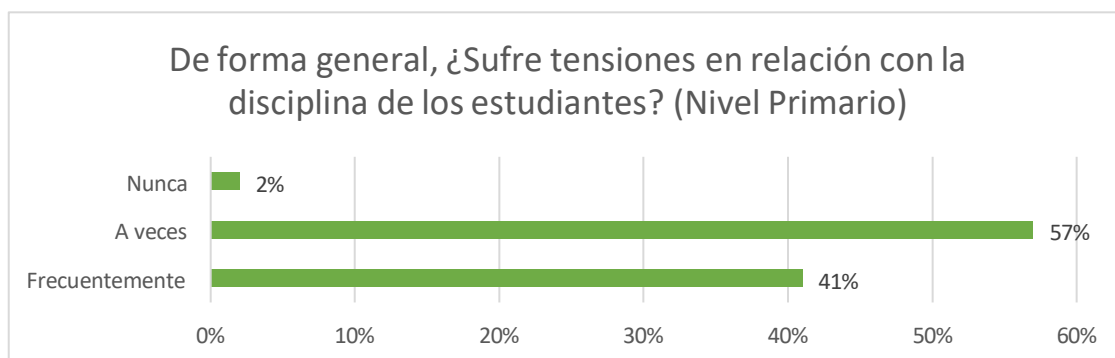


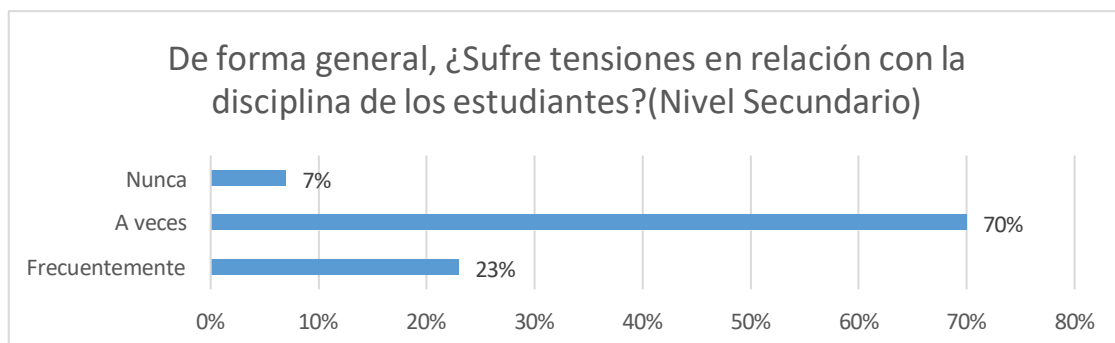
En todos los niveles, se destaca que la mayoría de los docentes sufren a veces tensiones en relación a la convivencia y el clima escolar. En segundo lugar, en los niveles de Inicial y Primario se encuentran resultados significativos en que frecuentemente sufren tensiones, lo que denota que padecen mayor malestar que en Secundaria. Esto puede deberse a los niveles elevados de relaciones cercanas y frecuentes, lo que ocasiona conflictos habituales. Es necesario implementar estrategias a los docentes, para mejorar las malas relaciones interpersonales con el fin de establecer una armonía en la comunidad escolar.

Gráfica 37

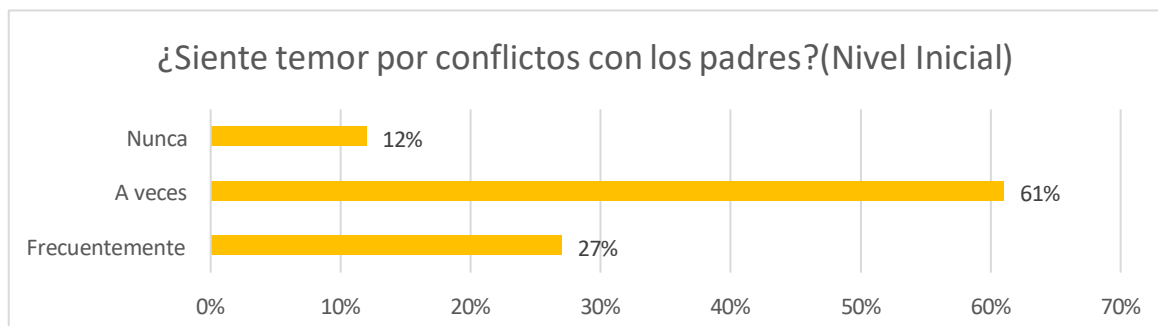


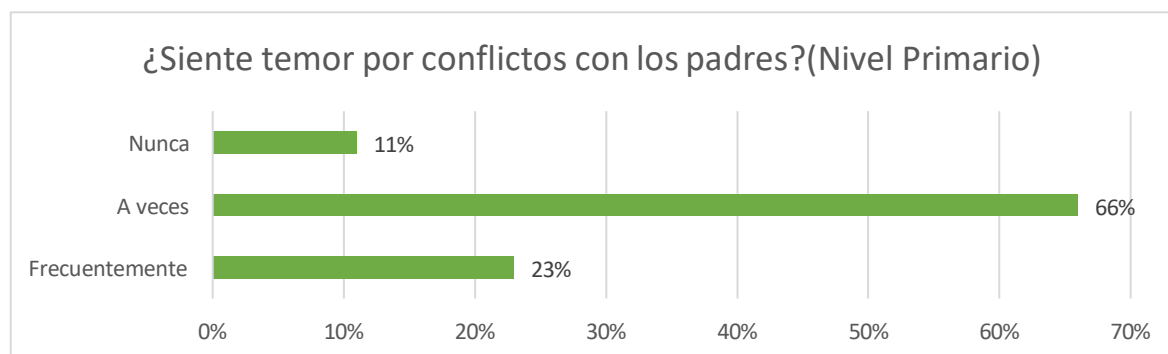
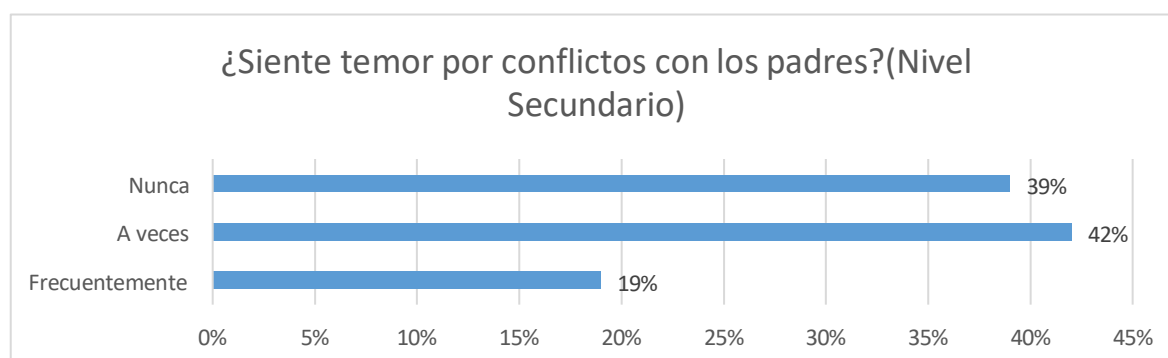
Gráfica 38



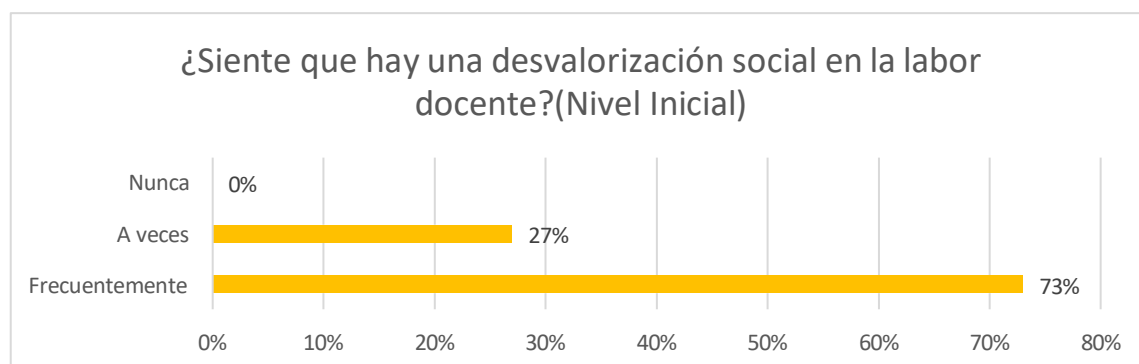
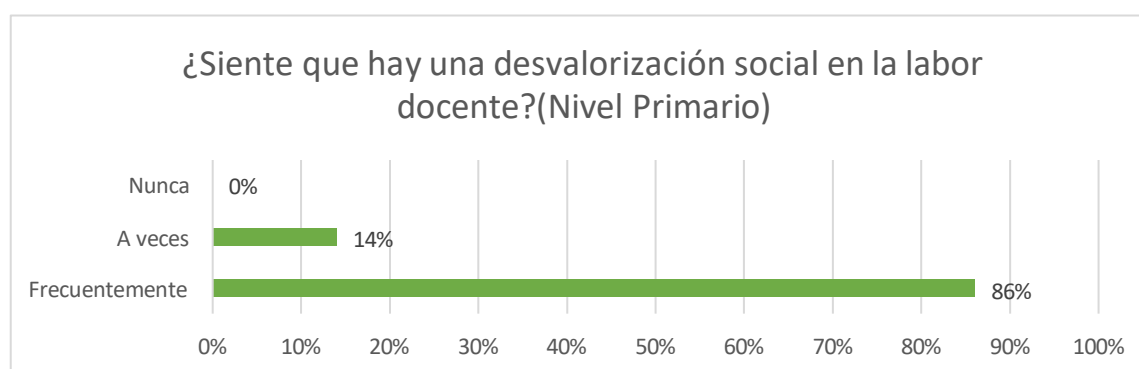
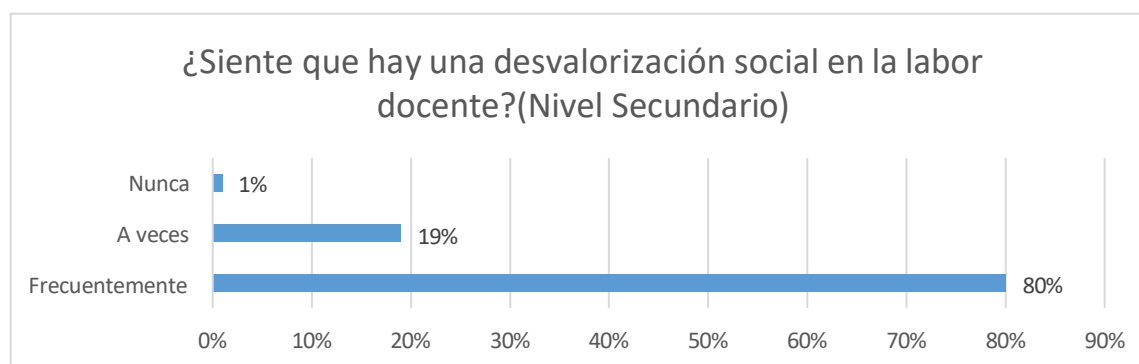
Gráfica 39

En todos los niveles, se manifiesta que a veces se sufre tensiones en relación a la disciplina de los estudiantes. En Inicial y Primario se denota una proximidad entre las respuestas a veces y frecuentemente. Los datos presentan que en Primario e Inicial enfrentan mayores tensiones de disciplina que en Secundario. Lo que da a pensar que, los límites del comportamiento del estudiante, debe empezar desde Inicial y Primario, con enseñanzas éticas, dado que en los hogares no siempre se les educa. Esto se puede tornar difícil cuando los padres impiden la forma de enseñanza docente, lo que puede generar amenazas y denuncias.

Gráfica 40

Gráfica 41**Gráfica 42**

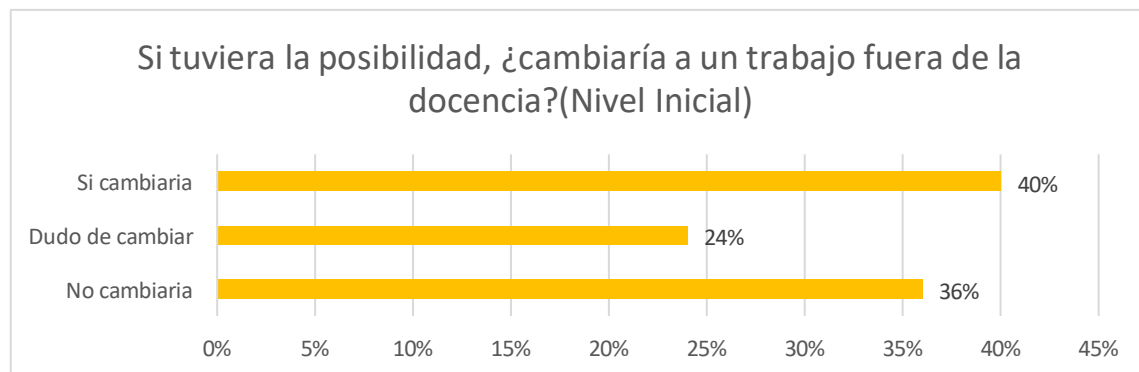
En todos los niveles, en valores relevantes, los docentes a veces tienen temor por conflicto con los padres. No obstante, en Secundaria los datos demuestran que existe una semejanza porcentual muy próxima de un sector docente, que nunca tiene temor. Para complementar, en el Nivel de Secundaria presentan menos temor que, en Inicial y Primaria. Se podría suponer que este hecho sucede debido a que, los padres reducen en Secundaria el seguimiento y la demanda hacia los docentes, en el cuidado integral y en la trayectoria escolar de sus hijos, en comparación a Primaria e Inicial. Es importante destacar que el rol de los padres ha cambiado, se asientan en una relación verticalista y de vigilancia hacia los profesionales, lo que ocasiona la fragmentación del deterioro de la confianza entre el vínculo de la familia y el docente, incluido todo el ámbito educativo. Asimismo, los padres atribuyen lo no logrado a los docentes y los éxitos alcanzados a sus hijos, lo cual desvaloriza el esfuerzo de los profesionales.

Gráfica 43**Gráfica 44****Gráfica 45**

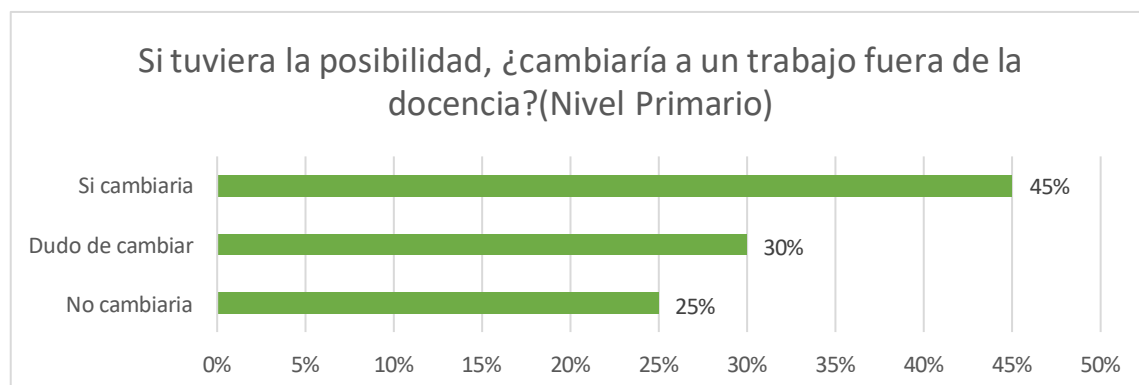
En todos los niveles, los encuestados perciben frecuentemente una significativa desvalorización social en la labor. En valores no significativos se encuentra a veces y nunca. Esto puede ser debido a los cambios sociales, frente a concepciones de la sociedad ante los educadores, como el abandono de la política que no fomenta la concientización de la docencia frente a la sociedad, los marcos legales que desplazan los derechos de los docentes e instituciones educativas, colocándolos por debajo de los estudiantes, con la

carencia de herramientas legales que pueda establecer para poder defenderse, junto a los sueldos bajos por su labor. Esto se manifiesta en la población, lo que hace que los docentes se encuentran relegados frente a una sociedad.

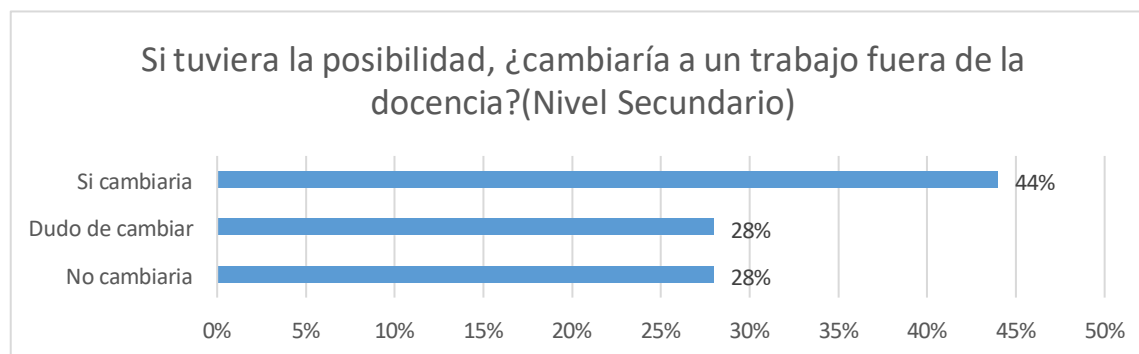
Gráfica 46



Gráfica 47



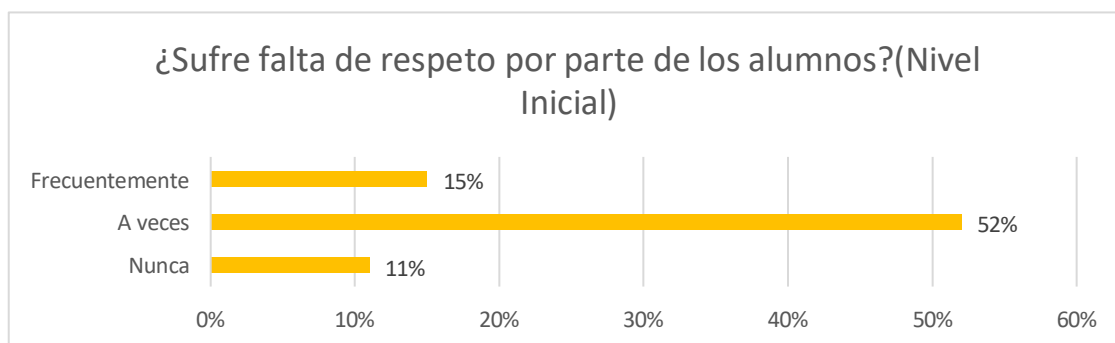
Gráfica 48



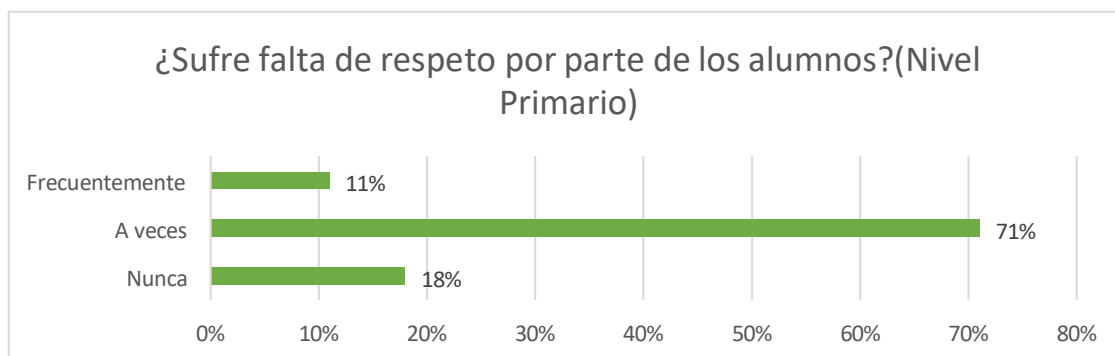
En todos los niveles, el valor más representativo es que los docentes sí cambiarían a un trabajo fuera de la docencia. En segundo lugar, en Secundaria se igualan en dudo de

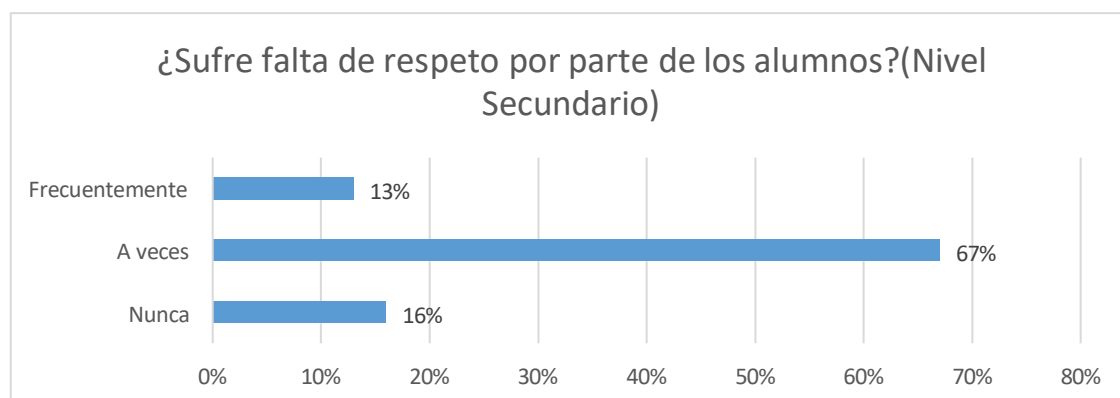
cambiar y no cambiaría, mientras que en Primaria se aproximan. El que difiere es el Nivel Inicial porque, los valores se asemejan con no cambiaría, lo que denota una semejanza porcentual muy próxima de sectores docentes, con un acercamiento en dudo de cambiar. Esta inclinación podría estar vinculada a las bajas defensas legales, a la desvalorización social y política, a la disminución de autoridad, a las problemáticas con los padres y estudiantes, a las faltas de respeto, las malas convivencias y el clima escolar, la indisciplina y sueldo indigno que provoca la búsqueda de otras alternativas laborales. Las sumas de estas causas pueden provocar la deserción del trabajo e influenciar en las carreras universitarias de formación docente, lo que provoca una disminución de inscriptos, debido a las injusticias de la misma profesión.

Gráfica 49



Gráfica 50



Gráfica 51

En todos los niveles, los encuestados manifiestan una mayor cantidad de respuesta en que a veces los alumnos faltan el respeto. Los resultados de nunca o frecuentemente los alumnos faltan el respeto se encuentra con menos significancia. Esto puede ser debido a la educación en los hogares, la falta de límites claros, legales y efectivos en las instituciones educativas, incluido el descenso del valor y la autoridad docente.

3. CONCLUSIÓN

Este trabajo de investigación sobre el malestar docente revela resultados interesantes como preocupantes, siendo el punto de partida, no solo de un análisis pedagógico social, sino como problemas a solucionar con líneas de acciones claras, por parte de las políticas educativas, que deberán ser implementadas a futuro para modificar este malestar que rápidamente se está instalando entre los docentes y que si no se atiende como un problema serio, se puede volver sistemático, enraizándose y teniendo un gran impacto social.

Por otra parte, la concepción de malestar más empleada y más relevante según este estudio es la conceptualización de Esteve (1987) que, se redefinió como aquel profesional docente contextualizado en la educación, que experimenta de forma situacional malestares, condicionados integralmente por diversos factores causales del oficio, que origina una red de consecuencias.

El tema expuesto se basó en plasmar una estructura, que mostró el objetivo, el marco teórico que incluye: concepto de malestar docente, sus antecedentes, importancia, causas, consecuencias, estrategias de prevención y mitigación y las problemáticas de las reformas educativas con la autoridad; todo ello con la finalidad de tener un soporte teórico, para llevar a cabo el trabajo de campo que contiene, la metodología, el diseño y la aplicación de instrumentos implementados, junto con la presentación, interpretación e análisis de datos.

Las causas más notorias de los datos obtenidos en los tres niveles obligatorios según las percepciones y frecuencia de malestar docente, son: la necesidad de un incremento salarial, dado que el salario no cubre con sus necesidades; la alta creencia de desvalorización social, el temor a conflictos con padres, aunque en Secundaria se observa que presentan discrepancias equitativas con los que no temen, asimismo exhiben la excesiva carga burocrática que interfiere en el tiempo disponible para la enseñanza y, a pesar de que, las respuestas manifiestan malestar frente a las tecnologías en las tareas administrativas, existe otro sector significativo que considera no sentirse molesto. Por otra parte, las modificaciones de los regímenes de convivencia y sanciones afectan a la autoridad docente de manera negativa, conjuntamente las percepciones señalan que la

autoridad ha sido reducida, las normas actuales para corregir el comportamiento de los estudiantes presentan escasa o nula eficacia y, además, las políticas educativas no logran o presentan limitada adecuación a las necesidades reales de los profesionales. Los resultados exponen tensiones frecuentes o esporádicas tanto en la convivencia, el clima escolar y en la disciplina de los educandos, incluida la falta de respeto registrada que se presenta de manera ocasional.

Estos factores generan consecuencias diversas, como la sobre exigencia de los docentes, la poca motivación, con índices de agotamiento y estrés de los educadores, incluida una tendencia a cambiar de ocupación laboral.

El propósito de esta investigación fue dejar un registro de información para que se continúe las indagaciones necesarias, con el fin de garantizar el bienestar docente, que influye integralmente a un bien social. Los posibles estudios, pueden ser diversos, como profundizaciones en los niveles, el análisis de temporalidad sobre el malestar docente, observación en el Nivel Superior, inversión de roles en correlación a la jerarquización del estudiante frente al docente, desplazamiento de la autoridad docente hacia los estudiantes, entre otros.

El malestar ha perdurado en el tiempo, con pocas soluciones en su historia, incluida la incorporación de nuevas manifestaciones. Esto se consolida en el análisis de indagaciones como las de Livio Grasso (2004) “De qué se quejan los docentes de EGB (además del sueldo)”, UEPC (2000), “De las condiciones de trabajo y de vida de los docentes Cordobeses 1998/2000”, y por UEPC (2025) “El trabajo de enseñar en la provincia de Córdoba. Condiciones, prácticas, opiniones y preferencias”.

La teoría y los resultados denotan una falta de interés por parte de las políticas para optimizar dicha problemática y, sin el respaldo, incluido los cambios sociales, generan que los profesionales queden vulnerables. Lo que da cuenta de la necesidad de crear estrategias funcionales para los educadores, con la modificación del marco legal, en correlación a determinar principios democráticos justos para todos, sin inclinaciones de derechos, ni omisión de deberes y obligaciones; para que verdaderamente se pueda “ESCUCHAR AL DOCENTE Y DARLE VOZ”.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Abrate, L., López, M. E., & Van Cauteren, A. (2019). La Autoridad Pedagógica en escuelas secundarias ¿Preocupación y ocupación institucional? *Cuadernos de Educación*, 17(18), 27-35
- Alfredo Dillon.(11 Sep, 2025) Día del Maestro: pese a la caída salarial y la sobrecarga de tareas, por qué eligen enseñar. <https://www.infobae.com/educacion/2025/09/11/dia-del-maestro-pese-a-la-caida-salarial-y-la-sobrecarga-de-tareas-por-que-eligen-ensenar/>
- Chávez, Z. R. M., Espinoza, A. R. F., Manuel, A., Espino, E., Vilcanqui, B. M., Espino, J. C. E., ... & Colonia, C. U. (2025) *Burnout académico e inteligencia emocional en el contexto universitario: Perspectivas y exploración*. Colonia del Sacramento: Editorial Mar Caribe.
- Chávez, R. C., & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80.
- Cuadrado, M. S. V., Cevallos, M. I. V., Dávila, L. D. C. C., Pazmiño, J. M. S., & Avilés, A. B. P. M. (2025). Educar con Miedo: El Impacto Del Marco Legal en la Autoridad Docente y la Convivencia Escolar. *Ibero Ciencias-Revista Científica y Académica- ISSN 3072-7197*, 4(3), 1384-1393.
- Esteve, J. M. (2012). El malestar docente. *Temas para la Educación revista digital para profesionales de la enseñanza*, 7(21), 6. <https://www2.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9615.pdf>
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación. (2024). *Estadísticas educativas. Anuario 2023*. <https://datosestadistica.cba.gov.ar/dataset/8c22918c-11c9-4e97-9b86-39967c537a9f/resource/3009d632-fb30-47bd-8aac-c36908582c53/download/estadisticas-educativas-anuario-2023.pdf>
- García, I. S. (2002). Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: Revisión de un problema. *Revista española de pedagogía*, 60(221)83-97.
- Grasso, L. (2004). De que se quejan los docentes de EGB (además del sueldo). *Diálogos pedagógicos*, 2(4), 10-21.

- Gutierrez, G., Assusa, G., Castro González, E., González Olguín, E. & Pérez Rojas, M. (2025). *El trabajo de enseñar en la provincia de Córdoba*. Condiciones, prácticas, opiniones y preferencias. Córdoba, Argentina: ICIEC-UEPC <https://www.uepc.org.ar/media/news/archivo/InformeTrabajoDocente-2025-ICIEC-UEPC.pdf>
- Heredia, G. (20 de febrero de 2025) Conflicto. Paro nacional docente: la UEPC adhiere y el lunes no se iniciarán las clases en Córdoba. *La Voz del Interior*. <https://www.lavoz.com.ar/politica/paro-los-docentes-nacionales-no-comenzaran-las-clases-el-proximo-lunes/>
- Martín, J. J. B. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (15), 41-44.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2023). *La Escuela Posible: consolida logros y emprende la mejora*. <https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2023/12/Ministerio-de-Educacion-La-Escuela-Posible.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2015). *Resolución N° 558: pautas y criterios para la elaboración de los Acuerdos Escolares de Convivencia* [PDF]. Igualdad y Calidad Educativa Córdoba. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Convivencia/Resolucion_558.pdf
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2019, 27 de mayo). *Resolución N° 570: marco orientador para la construcción del Acuerdo Institucional de Convivencia en los Institutos de Educación Superior* [PDF]. Igualdad y Calidad Educativa Córdoba. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Convivencia/Resolucion_570.pdf
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (año). *Resolución N.º 149: Lineamientos para acuerdos de convivencia en las escuelas de Córdoba* [PDF]. Igualdad y Calidad Educativa Córdoba. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Convivencia/Resolucion_149.pdf

- Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2024, 12 de junio). Propuesta para el desarrollo de la 4ta Jornada de Formación Situada: “Los acuerdos escolares de convivencia en el marco de la escuela posible” [PDF]. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/formacion-situada/2024/4ta-jornada-propuesta-de-trabajo.pdf>
- Real Academia Española. (s. f.). *Cultura*. En Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/cultura>
- Reynaga, D. (2025). A fuerza de ley. Reflexiones críticas sobre el proceso de construcción de la convivencia escolar en el contexto secundario tucumano. *Educación y Vínculos. Revista de estudios interdisciplinarios en Educación*, (15) 6-21.
- Rodríguez, J. A. P., Linares, V. R., González, A. E. M., & Guadalupe, L. A. O. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma psicológica*, 16(2), 85-112.
- Saborío Morales, L., & Hidalgo Murillo, L. F. (2015). Síndrome de *burnout*. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 119-124.
- Toro, L. B., & URSÚA, M. P. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista española de pedagogía*, 63(232), 493-510.
- Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC). (2000). *De las condiciones de trabajo y de vida de los docentes cordobeses: 1998/2000*. Editorial La Tiza.
- Ursúa, M. P., & Toro, L. B. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 45-73.
- Zavala, J. Z. (2008). Estrés y *burnout* docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86.