



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA A DISTANCIA

"LOS RIESGOS DEL MALESTAR DOCENTE POR LAS CONDICIONES DE
TRABAJO DE LOS PROFESORES DEL NIVEL PRIMARIA. EL CASO
DEL SECTOR ESCOLAR No. 6 EN SONORA"

PRESENTA

MIGUEL ÁNGEL OCHOA SAAVEDRA

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

TUTOR

MTRO. MARIO MUÑOZ URÍAS

MÉXICO, D.F.,



OCTUBRE 2002

UNIDAD 26A

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA OBTENCIÓN DE GRADO

Hermosillo, Sonora, 4 de Octubre de 2002

**C. LIC. MIGUEL ÁNGEL OCHOA SAAVEDRA,
P R E S E N T E .**

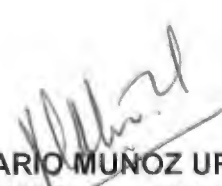
A nombre del Colegio de Profesores de Posgrado de esta Unidad UPN y como resultado del análisis realizado a su trabajo "El malestar docente en el contexto escolar de los maestros de educación primaria del sector educativo N° 6 en Sonora", investigación puesta a consideración por el C. Mtro. Mario Muñoz Urías, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para la obtención del grado de maestría.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen de grado.

ATENTAMENTE



LIC. MIGUEL ÁNGEL OCHOA SAAVEDRA
DIRECTOR DE LA UNIDAD 26A



MTRO. MARIO MUÑOZ URIAS
COORDINADOR DE INVESTIGACIÓN
Y POSGRADO

c.c.p. archivo
MAOS/MMU/apbm*



ESTADO DE SONORA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROGRAMA POSGRADO
UNIDAD 26A
HERMOSILLO SONORA

DEDICATORIAS

A mi esposa, por la confianza que siempre me ha tenido en todas las empresas que he realizado, además por el total apoyo que me brindó para culminar este trabajo.

A mis hijos, por el gran valor que le han concedido a este importante nivel de estudios, al que han tomado como ejemplo para su vida profesional futura.

Al Mtro. Mario Muñoz, por sus importantes asesorías y por todo su tiempo que incondicionalmente me brindó para lograr la terminación de este documento.

A Ma. Jesús M. (Chatita), por todo su esfuerzo y apoyo mecanográfico que sin duda lograron obtener un grado más en mi carrera profesional.

DEDICATORIAS

A Ana Paula, por su apoyo en el proceso administrativo y concretar el examen profesional.

*A la Mtra. Martha Altamirano R.,
tutora de origen que logró guiarme en los
primeros pasos de esta investigación.*

*A todos mis maestros de la Maestría,
por sus enseñanzas que lograron una parte
importante de mi formación.*

Miguel Ángel Ochoa Saavedra

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
A. Formulación y delimitación del problema	5
B. Antecedentes	9
C. Justificación	13
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	15
A. El malestar docente	15
a. La insatisfacción laboral	15
b. Fuentes de presión en la profesión docente	16
c. Carga de trabajo	18
d. El salario de los docentes	20
e. Enfermedades docentes	21
B. La función del docente	24
a. Origen de la función docente	24
b. Un perfil de profesor	26
c. Competencia y profesionalización	36
C. Factores académicos y contextuales del malestar docente	43
a. Factores académicos	43
1. Recursos materiales	43
2. Problemas derivados de las actividades de Enseñanza-aprendizaje	45
3. Relación maestro-alumno-padre de familia	47
b. Factores contextuales	50
1. El rol del profesor	50
2. Organización de la comunidad escolar	52
3. La actitud de la sociedad ante el maestro	54
4. El medio ambiente escolar	55
D. Formación de profesores	58
a. Antecedentes	59
b. Formación inicial	60
1. Cuestiones curriculares de la formación	63
2. Criterios de selección de los futuros profesores en las escuelas normales	64
3. Profesores principiantes	66
c. Formación permanente	68
1. El sentido político de la formación permanente	69
2. Actualización docente	70

	Página
CAPÍTULO III MÉTODO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	74
A. Tipo de estudio	74
B. Hipótesis de trabajo	74
C. Variables	75
a. Las principales variables de las categorías de análisis de los edificios escolares	75
b. Variables de las categorías de análisis del malestar docente	76
D. Población y muestra	77
a. Escuelas	77
b. Profesores	80
CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	83
A. Encuesta para el análisis de la situación de los Edificios escolares del sector estudiado	83
B. Encuesta para docentes de educación primaria del Sector Escolar No. 6 del Estado de Sonora	93
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	138
A. Conclusiones	138
B. Sugerencias	149
BIBLIOGRAFÍA	
APÉNDICES	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha usado el término "malestar docente" para definir la situación incómoda, el desaliento y desconcierto de los profesores de nivel primaria dentro del terreno educativo, a causa de las insatisfactorias condiciones sociolaborales, personales y de formación. Ha adquirido importancia no únicamente entre el magisterio, sino de cierta manera en la sociedad en general, ya que a la escuela y a los docentes se les ha responsabilizado la conservación y mejoramiento del patrimonio cultural; es decir, transmitir la cultura de las futuras generaciones con el fin de poder conservarla y hacerla progresar, coadyuvando con ello al desarrollo integral de los individuos y a la adaptación satisfactoria a su medio.

A pesar de la variedad de los agentes educativos (la familia, medios masivos de comunicación, instituciones sociales, etc.) es la escuela y particularmente los maestros quienes aparecen, algunas veces, como los principales responsables de esta tarea.

Algunos profesores se encuentran en la actualidad desconcertados por las exigencias de los programas académicos, frente a una insuficiencia de medios y recursos para responder a los requerimientos del desarrollo científico y tecnológico; este problema se agrava cuando el profesor se enfrenta a ajustes en los gastos sociales o educativos implicando fuentes de tensión inherentes a la propia práctica docente, con toda la problemática psicopedagógica e interpersonal que la caracteriza.

Además, en el malestar docente se observen múltiples factores; entre ellos los sociolaborales en cuanto a la falta de implicación profesional, la rutina o el escaso apoyo y reconocimiento que prestan a la profesión docente.

Este trabajo, se centra en la problemática de los riesgos del malestar docente por las condiciones de trabajo de los profesores del nivel primaria, con el fin de

contribuir a la clarificación, a la identificación y análisis de los factores académicos y contextuales que inciden en ellos, a la exploración de funciones del docente de primaria para valorar su quehacer cotidiano, a obtener información detallada sobre el origen y desarrollo del malestar docente con el propósito de entender su desempeño escolar, y por último, analizar la formación, tanto inicial como permanente, de los profesores del nivel primario para identificar la relación existente entre éstas y el malestar docente.

Para ello, el trabajo presentado está estructurado en cuatro partes: en la primera de ellas se intenta plantear la problemática que, en base a interrogantes, permitirá estructurar el contexto del malestar docente, desde la perspectiva sociolaboral, interpersonal, cultural y material que están contribuyendo a la aparición del problema.

Estos contextos se fundamentarán, partiendo de los antecedentes del objeto de estudio para corroborar que, a pesar de haber pasado tantos años en la historia de la educación en Sonora, se sigue observando en la actualidad una serie de factores básicos los cuales inciden en el malestar docente, repercutiendo en el desempeño de los maestros; en cuanto a la justificación, se fijará el intento por contrarrestar las reacciones de descontento y malestar de los profesores, así como intentar promover su desarrollo profesional.

La segunda parte de este estudio contempla los conceptos e información los cuales inciden en el malestar de los profesores, tanto los factores académicos como contextuales del problema de investigación.

Este apartado trata de sustentarse en las ideas, análisis, críticas, reflexiones y propuestas de autores como: J. M. Esteve; Esteve, Franco y Vera; Gil F.; Jackson P.; Martínez A.; Vicente M. Ortiz; Martínez Olivé; Martínez D. ; Moore J. S. ; Rountree C.J. ; Tenti F. E. ; Gimeno S. ; Giroux H. ; Imbernon F. ; Diker y Terigi; Contreras J. ; Cooper y Travers; Debesse y Mialaret; Díaz Barriga; y muchos otros que se

enmarcan en la bibliografía, que tratan a profundidad en el malestar, autonomía, formación, función, conflictos, profesionalización, currículo, sociología, la salud y enfermedad, el riesgo, la responsabilidad, antecedentes y demás situaciones de la figura del docente.

Una vez caracterizada la naturaleza y la presencia del malestar docente, la tercera parte se ha centrado en valorar la incidencia del malestar, tomando como referente empírico un grupo de profesores y escuelas del nivel primaria donde existe la expectativa de un grado importante de malestar. Sobre este grupo de maestros y escuelas se considera una muestra representativa, abarcando elementos de 23 municipios del Estado de Sonora.

Desde esta perspectiva se decidió aplicar unos cuestionarios, cuyos indicadores son de tipo categórico nominal dicotómico y politómico, para explorar la situación de satisfacción-malestar de los maestros.

El análisis estadístico, de frecuencias y porcentajes, permite determinar las condiciones que caracterizan a los maestros de educación primaria, el grado de malestar que experimentan, apreciar el nivel de identificación profesional que observan, así como el agotamiento y la falta de realización profesional.

En la cuarta parte de este trabajo de investigación, se presentan las inferencias y las aportaciones las cuales se desprenden del estudio realizado. Se espera puedan servir, en primer lugar, a los profesores, para una mayor comprensión de las dificultades de su rol y mejoren la relación consigo mismos y con su perfil profesional; así como al resto de los integrantes de la comunidad educativa para sensibilizarles frente a una problemática cuya resolución incumbe a todos los sectores implicados.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La cotidianidad del quehacer de las escuelas primarias constituye la situación en la que se origina, alimenta y desarrolla el malestar docente; algunos profesores se desconciertan ante el incremento de demandas y la insuficiencia de los medios y recursos para responder a las mismas demandas; problema que se agrava cuando tales demandas entran en conflicto; como puede verse, por ejemplo, atender a una gran diversidad de alumnos, diseñar y aplicar un sistema coherente de evaluación, fomentar el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes, atender la promoción de actividades artísticas y deportivas, planificar actividades prácticas como excursiones, visitas a fábricas y museos, atender cuestiones de infraestructura o remodelamiento del edificio escolar, administrar algunos recursos económicos, asistir a reuniones sindicales o de padres de familia para explicarles la marcha y progreso de sus hijos, además, asistir a talleres o cursos de actualización, etc.

Ante el complejo rol de los profesores y el incremento de exigencias, los maestros no han encontrado el suficiente apoyo, reconocimiento, incremento en los salarios, ni recursos necesarios para afrontar dichas exigencias.

Es probable que para comprender el fenómeno del malestar docente se deba estimar la interacción de múltiples factores; entre ellos, factores contextuales y académicos, factores de formación, personales, los inherentes a la propia práctica docente con toda la problemática psicopedagógica, así como también los agentes estresantes que provienen del contexto social.

Sin embargo, no es fácil valorar la incidencia de dicho malestar, ya que su interpretación varía entre unos y otros autores. Unos resaltan la problemática del estrés, otros las consecuencias sociolaborales en cuanto a la falta de implicación profesional, de rutina. Dentro de esta multiplicidad de explicaciones este estudio se guiará por la búsqueda de respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los factores académicos y contextuales que inciden en el malestar docente?
- ¿Cuáles son las funciones del docente del nivel de primaria que inciden en el malestar docente?
- ¿Qué elementos de la formación inicial y permanente determinan el malestar docente?

A. Formulación y delimitación del problema

Como resultado de la labor diaria de los profesores, ha surgido el concepto de malestar docente, entendiéndolo en términos generales como las reacciones de desconcierto ante las situaciones sociolaborales. Ortiz (1995:39) completa el concepto diciendo que es

un estado de cosas anímico del profesor que le lleva a aumentar la frecuencia de sus estados ansiosos y depresivos, insuficiencia de su capacidad creativa, al distanciamiento e inhibición frente a las situaciones problemáticas de su quehacer, comportamientos de huida frente a los problemas, deterioro de su autoconcepto profesional, magnificación de las dificultades y desmotivación para la actividad educativa.

Quizá las responsabilidades del profesor que la sociedad y las autoridades educativas le han asignado, así como los factores de su contexto escolar lo han llevado a esta situación. Entre esas podemos mencionar: asistir a juntas obligatorias tanto oficiales como sindicales, llevar al día la documentación oficial de su grupo, asear y adornar el aula, reparar mesabancos y pizarrones, dar educación física, hacer reuniones con los padres de familia, organizar y participar en los diferentes eventos cívicos y culturales de la escuela, y por si fuera poco, darle cumplimiento al plan y programa del grado correspondiente. Aunado a esto existe una indefinición de sus funciones, deficientes condiciones de trabajo tanto laborales como asistenciales, una formación inicial insuficiente que contrasta con la realidad inmediata del recién egresado, y una formación permanente carente de planeación, de organización, de

proyección y una estimulación cuyos satisfactores redunden en su bienestar tanto familiar como social, le presentan una situación de incomodidad dentro de su labor docente.

Hoy, un profesor puede decir el trabajo no se reduce solamente a enseñar, porque además debe tener un conocimiento de cultura general; ser un facilitador del aprendizaje; conocer y aplicar eficazmente la pedagogía, es decir, tener conocimiento de la teoría de conformación de grupos, cuidar el desarrollo afectivo y psicológico de los educandos, y su integración social, así como su formación en educación sexual. En fin, cumplir con todas estas tareas asignadas por el director o el consejo técnico consultivo. (Ver anexo No. 1, sobre Reglamento Interior de Escuelas Primarias de la República Mexicana).

Si se analizan algunas de las funciones asignadas por las autoridades educativas de acuerdo a los nuevos enfoques del programa de educación primaria, como por ejemplo, investigar en el salón de clases, presentar alguna innovación sobre la enseñanza de algún contenido del programa proporcionado por la SEP, que asistir o conducir algún curso-taller relacionado con alguna temática del grado que trabaja; (Dirección General de Capacitación del Estado) se observa que estas exigencias, el tiempo disponible y los recursos materiales asignados, no corresponden con el nivel de exigencia de la práctica diaria de su quehacer.

Con relación a su entorno social, se ha observado en los últimos años un cambio en los valores para la aceptación social de la profesión docente; se ha sentido al profesor carente de una firme vocación. Todavía se recuerda que en las décadas de los 60's y 70's, la sociedad reconocía en los profesores su saber, su abnegación y su vocación; hoy se valora esta profesión según su nivel de ingresos, incluso, hay personas que piensan que si alguien se dedica al magisterio con los actuales niveles salariales es porque no sirve para otra cosa.

Todo ello ha llevado a algunos autores (Imbernon,1977) a etiquetar a la

profesión docente como una semiprofesión porque sigue siendo una carrera corta, con lineamientos precisos y enmarcados en una ideología de Estado predominante, convirtiendo al maestro en un ejecutor de instrucciones, perdiéndose así la iniciativa para la innovación pedagógica, metodológica y académica.

Esta desvalorización del maestro, muchas veces auspiciada por los líderes sindicales (como es el caso de nuestro país) quienes persiguen sus propios intereses, conformando un discurso de apoyo aparente a la comunidad magisterial dejando entrever la no consideración del gremio docente como un grupo socialmente calificado y con una fuerza potencialmente unida, propiciando que en el mismo sector magisterial exista esa desvalorización histórica de su trabajo; aunque demanden mejores salarios, no son capaces aún de demostrar o demostrarse que su labor vale más en términos económicos.

Por otro lado, el profesor, al iniciar el ejercicio de su profesión descubre que la realidad de la enseñanza es un mundo un tanto desconocido para él y sin recursos suficientes para dominarla. Pero también se encuentran profesores con años de servicio que no han asimilado las transformaciones llevadas a cabo en la enseñanza, en el aula y en su contexto social.

El estudiante, al culminar su carrera en la Escuela Normal, se da cuenta que los problemas reales lo rebasan, teniendo que buscar solución a asuntos que van más allá de lo que la escuela puede resolver, como el caso de grupos de alumnos socialmente desfavorecidos de dos o más grados los cuales viven en lugares rurales, en zonas marginales incomunicados, en donde las modalidades pedagógicas utilizadas en su formación inicial no son acordes a la realidad de su trabajo porque se le otorga más importancia a las modalidades puramente académicas, que a la observación y a las prácticas innovadoras, se da prioridad a la formación individual y no al trabajo de equipo, a los aspectos puramente cognitivos y no a los aspectos afectivos.

La comprensión de estas tareas no cumplidas por la escuela originan un

sentimiento o idea de frustración al darse cuenta que no se alcanza el ideal docente propuesto por la institución. Esto lo viven sobre todo quienes han sido enviados a escuelas pequeñas, en comunidades también pequeñas, cuando han iniciado su trabajo; además de las necesidades académicas urgentes del alumnado, existen problemas económicos y sociales que también deben resolverse.

Por otra parte resulta desalentador observar el poco interés de los maestros para actualizarse. No tener el deseo de superación se observa como algo implícito en su labor docente, careciendo entonces de disposición para revisar periódicamente los contenidos de cada materia, idear la forma de dar nuevos conocimientos, cuestionar aspectos educativos conforme un mundo en permanente cambio, etc., no se observa como algo implícito en la labor docente. Al paso del tiempo, el maestro va envejeciendo, y sigue con las mismas preguntas, las mismas palabras, los mismos ejemplos año tras año, sacando el mismo libro, el mismo cuaderno con los mismos apuntes de los mismos temas. (Esteve, 1994)

Es por eso que la actualización y capacitación bien planeadas, pueden contrarrestar el poco interés de los maestros por estar al día, para resolver las dificultades de enseñanza, así como también los problemas metodológicos, de organización o considerar la innovación educativa; por lo anterior, se hace necesario el trabajo por equipos para tener la posibilidad de compartir a un nivel relacional y humano, las respuestas que están dando otros compañeros a sus mismos problemas.

Sin embargo, se puede pensar que la práctica docente real, no es como se la imaginaba y por los necesarios cambios de ese quehacer docente, puede ser el principio de un malestar, que si no encuentra los recursos suficientes para dominar esas dificultades, tenderá a aumentar y repercutir negativamente en el ejercicio de la docencia.

Es así como se desprende lo significativo que es profundizar en este estudio.

Además, hasta donde se ha investigado, esta problemática no ha sido estudiada antes, cuando menos aquí en el Estado de Sonora, por lo que estudiar los riesgos del malestar docente por las condiciones de trabajo de los profesores de nivel primaria del Sector Educativo No. 6 de Sonora, es una experiencia única en esta parte del país.

B. Antecedentes

En 1835 la legislatura local del Estado de Sonora establecía un decreto sobre las escuelas de primeras letras, indicando principios que ya implicaban la generación de un potencial malestar entre los preceptores (maestros) y que resulta importante describirlos: un principio básico que incluía este decreto era que todas las escuelas se abrirían mañana y tarde, atendidas por preceptores competentes y de conocida conducta cívica y moral; así mismo, estos maestros deberían dar sus "lecciones siguiendo los autores de los textos oficiales aprobados por la jerarquía gubernativa y la eclesiástica". (Encinas y Aragón, 2000: 104) Así, la vida escolar debería observar una marcha uniforme. Con este fin, la ley encomendó a los alcaldes, jueces, síndicos y policías vigilar estrechamente las escuelas de primeras letras.

Los jueces de paz y los curas párrocos, por su parte tenían también la obligación de visitar las escuelas para supervisar la conducta y empeño de los preceptores, así como el aprovechamiento académico de los alumnos, y si por desgracia, el maestro no cumplía, ambas autoridades podrían exigir su remoción y solicitar al municipio el cambio por otro más activo y eficaz.

Ya en 1910 se establecen en los grados superiores de la escuela primaria, lo que llamaban en aquel entonces "Cursos Normales" que servían para preparar a los futuros preceptores, y que consistían "en la impartición de cursos de psicología infantil, teoría de la educación, metodología aplicada, higiene escolar, pedagogía, organización, legislación educativa, francés, inglés y lógica inductiva" (Encinas y Aragón, 2000:168). Aquí resalta un paso importante para la educación de la mujer que se convierten en profesoras, teniendo una gran aceptación por la sociedad, ya

que eran preferidas para que se hicieran cargo de la enseñanza, especialmente la que se impartía a las niñas o en escuelas mixtas.

Sin embargo, la visión de la sociedad y la disposición oficial de que estas escuelas fueran atendidas preferentemente por profesoras, nada las favoreció, porque las dejaba en una posición laboral desventajosa comparada con la de los hombres; en estas escuelas se percibían los sueldos más bajos, se encontraban en lugares de difícil acceso, las condiciones de trabajo eran deplorables, el estado material de los locales era enteramente inapropiado, faltaba el mobiliario, útiles escolares y resultaba casi imposible disponer de una casa habitación en donde alojar a los maestros. (Encinas y Aragón 2000:172)

✓ Así, se puede (Encinas y Aragón, 2000) resaltar en este pequeño trozo histórico del trabajo docente, los aspectos que describen situaciones laborales que provocan el malestar de los profesores; observándose: que las jornadas de trabajo son de muchas horas, no contar con libertad para trabajar con los programas de estudio, percepción de la sociedad de una imagen ideal del maestro, fiscalización muy estricta de su trabajo, sanciones severas, sueldos muy bajos, lugares lejanos e incommunicados de los centros de trabajo, condiciones deplorables de los centros de trabajo, edificios inapropiados, falta de material didáctico y no contar con casa-habitación para los maestros.

La historia de la educación en Sonora contempla aspectos de la labor docente que analizados cuidadosamente, permiten hacer algunas inferencias, comprendiendo, que a pesar de haber pasado tantos años se observa que en la actualidad se siguen presentando una serie de factores que inciden en el malestar docente y que son en estos tiempos cuando más repercuten en el desempeño de los maestros (ver resultados, Pp. 89, 97, 98, 110, 111 y 126).

Al comenzar el siglo XX, la educación en Sonora presentaba una crisis de

desequilibrio social, las guerras de la Revolución Mexicana no fueron suficientes porque a éstas le sucedieron la de castas con los indios de las tribus mayo y yaqui; esto influyó directamente y de una manera desfavorable en el desarrollo del Estado. Trajo como consecuencia que el poco dinero que se tenía, se invirtiera en mantener la seguridad pública; y quien más resintió fue la instrucción pública. Se clausuraron muchas escuelas, solamente se quedaron las que estaban en las cabeceras de distrito y municipios importantes; los maestros estaban mal retribuidos y las escuelas peor atendidas. En 1880 el presupuesto de egresos señalaba un recorte del 8% a los 30 pesos que les pagaban a quienes se dedicaban a la enseñanza (Revista Historia de Sonora,1999). Con esto se puede captar que a través de la historia la remuneración de la labor docente se le ha dado poca importancia.

Una vez restablecida la paz entre las tribus, el capital que se estaba disponiendo para invertirse en la guerra, ahora pasaría al presupuesto escolar; esto habría hecho pensar que se destinaría en la formación de futuros docentes ya que en las escuelas se contaba con maestros normalistas y no normalistas. Los primeros eran llevados de varios estados donde había escuelas normales y los segundos eran alumnos de las escuelas de la capital (Hermosillo) en que al terminar su instrucción primaria superior se les extendía un diploma que los acreditarían para que pudieran servir en alguno de los establecimientos educativos.

De lo anterior se puede concluir que, históricamente, en la formación del profesor, cuando menos en el Estado de Sonora, las condiciones de su trabajo eran menos o igual de desfavorables a cualquier obrero o jornalero, por lo que seguramente en ese tiempo ya podía observarse el malestar de los docentes.

✓ En los tiempos actuales, según Esteve, (1994) se puede apuntar que los primeros estudios sobre el comportamiento de los profesores ante los cambios sociales, económicos y culturales acelerados y desde la perspectiva del malestar docente se han realizado en España, Francia, Gran Bretaña, República Federal Alemana y Suecia entre otros.

profesor ha descendido y no la consideran capaz de dirigir u ocupar un puesto que determine el rumbo educativo con sus decisiones.

➤ Es muy dado, que a la hora de hablar de los profesores y de la enseñanza se contraponen los discursos; mientras en la escuela Normal o en los foros educativos se les dice a los estudiantes sobre una imagen ideal del maestro y de la enseñanza; en otro discurso, se reproduce una imagen cuestionada; es decir, por un lado se exige que el maestro sea comprensivo con el alumno, paciente, tolerante, preparado en las materias, creativo, etc., y por otro más, se dice que la realidad de la enseñanza y la actuación de los profesores no responden a las cambiantes demandas sociales.

➤ Todo lo anterior obliga a obtener más información al respecto, analizar con más detalle el origen y los factores que inciden en el malestar docente, considerando, hasta donde se tiene conocimiento que en Sonora no se ha hecho ningún estudio en relación a esta problemática.

C. Justificación

El maestro de primaria en servicio es un profesional que algunas veces es sometido a diversas presiones, tales como la que siente cuando se autopercibe incapaz para planificar y desarrollar de forma eficaz el trabajo didáctico, de modo que pueda atender a las necesidades y ritmos diferenciados de sus alumnos; las dificultades que deben superar para generar un clima positivo de aprendizaje y para controlar los diversos problemas de disciplina. Las contradicciones entre el deseo de cambio, la monotonía del trabajo y la escasez de medios para resolverlo, entre una imagen ideal y la acción cotidiana, y los conflictos entre sus necesidades personales y las exigencias profesionales, etc. Estas exigencias y tensiones se acumulan ante la carencia de medios que los satisfagan, tanto en materia de formación como de mejora de condiciones de trabajo, buena remuneración, buenos materiales y reconocimiento social.

Para intentar conocer más a fondo las reacciones de descontento y malestar docente, así como para intentar promover la actualización y desarrollo profesional, este trabajo pretende favorecer lo siguiente:

- Una vez estudiada la presencia del malestar docente y algunos mecanismos por los que se produce, se estará en condiciones de articular vías de solución coherentes.
- Se podrán hacer explícitas las relaciones funcionales existentes entre los múltiples factores que se describen como indicadores del malestar docente.
- Por otro lado, al implicarse el maestro de manera eficaz en el entorno concreto en el que ejerce su labor, éste se mantendrá en altos niveles de motivación y de esfuerzo, derivados de una actitud altamente positiva hacia la profesión docente, en algunos casos enfocada desde una perspectiva funcional.
- Este estudio también considerará prioritario que las tensiones y dificultades objetivamente existentes en el trabajo del maestro, se interpreten como un obstáculo a superar, emprendiendo una conducta firme que enfoque su acción hacia la remoción de las dificultades.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

A. El Malestar docente

En esta sección del trabajo se plantean las categorías de análisis del malestar docente considerando que no se pretende indicar alguna patología específica de la personalidad del maestro, sino situaciones de su contexto sociolaboral.

a. La insatisfacción laboral

Una manifestación conductual importante de algunos maestros, es que éstos se encuentran poco satisfechos con su trabajo. Esto ha ocasionado la investigación de los por qué de esa insatisfacción laboral en la docencia. Así, se tiene que unos de esos porqués son el pago de un sueldo inadecuado, falta de oportunidades de promoción, y exceso de trabajo (Kyriacou y Sutcliffe, citados por Travers y Cooper, 1997).

Derivado de lo anterior, algunos maestros hoy en día se quejan de tener una mala imagen en términos de prestigio y respeto por su status profesional. Se encuentran con expectativas incumplidas o ambiciones que no se realizan, ya que los criterios para evaluar los ascensos son inseguros e impredecibles, lo que hace que se refuerce el control que se tiene sobre ellos por la SEP o el SNTE.

Otro factor influyente en la insatisfacción de la labor docente es el relacionado con la falta de participación que tienen en muchos de los cambios que se producen dentro de la enseñanza. A esto se puede agregar que la evaluación de su trabajo por otras personas, y en especial cuando los resultados de esa evaluación tienen consecuencias sobre sus perspectivas laborales; (asignación de grupos y grados, cambios de centros de trabajo, calificación en el factor de desempeño profesional de carrera magisterial, etc.) a pesar que el trabajo de los docentes requiere que estén gran parte del día de cara a los alumnos aplicando exámenes, reuniéndose con los

padres de familia como un aspecto más de su desempeño y que se están evaluando constantemente Baron, (citado por Travers y Cooper, 1997).

Un profesor siente que su estatus profesional carece de prestigio y respeto, no lo consideran en la realización de cambios en el proceso de la enseñanza, es evaluado y observado por personas ajenas a su quehacer y con un salario que no le alcanza para cumplir con decoro sus necesidades, es propenso a presentar un malestar.

b. Fuentes de presión en la profesión docente

No es una novedad que el mundo actual se encuentra involucrado en procesos de cambio cada vez más rápidos. El profesor, elemento significativo de las escuelas debe afrontar los cambios; cambios de roles, de ritmo, originados en los alumnos, a veces en los profesores, como inseguridad, ansiedad, inquietud, les lleva a aceptar las concepciones reglamentistas y burocráticas, que les proporcionan una seguridad aparente. (Contreras, 1997)

Dentro del contexto social y ambiental que rodea el ejercicio de la docencia han tenido lugar diferentes fuentes de presión al trabajo del profesor. Según García (1999) los profesores carecen de los materiales adecuados para realizar su trabajo se sienten más fácilmente frustrados; así también, se siente alguna presión en aquellas escuelas en donde los profesores no tienen relación entre ellos, un ambiente de no interacción y comunicación constante, presentan un aislamiento que contribuye a que el maestro le falte iniciativa y se limite a ir pasando, por la falta de un ambiente escolar integrado que favorezca el crecimiento y el compromiso que proporciona un grado de seguridad y de confianza en el grupo de compañeros por la unidad de propósitos, proyectos, líneas de organización y metas claras.

Unos de los papeles del profesor es el de "modelo" (Debesse y Mialaret, 1980). Son notables la variedad y la complejidad de su trabajo, debe a un mismo tiempo enseñar, organizar su clase, hacer que impere la disciplina, tener reuniones

de padres de familia y además de estas funciones añadir una de "animador", tanto de las actividades escolares como las extraescolares.

Por otra parte, en la actualidad la sociedad establece el estatus social en base al nivel de ingresos, razón por la que los profesores presentan un estatus social devaluado, cuya imagen sufre la crítica generalizada de nuestra sociedad sobre el trabajo docente definido en un alto nivel de calidad para los servicios educativos, a partir de expectativas compuestas desde una imagen ideal y estereotipada, manifestando su decepción al observar que sus exigencias ideales no se cumplen en la práctica (Esteve, Franco y Vera, 1995). Esto provoca en el maestro un malestar o una presión que conlleva un riesgo potencial de devaluación del individuo, que moviliza los niveles de autoestima docente.

Que lejos se está ahora cuando los padres acudían a las escuelas a ponerse a disposición del maestro, por si había necesidad en cualquier orden de cosas, recalcando la obediencia y el respeto que sus hijos deben manifestar a su profesor; hoy la sociedad ha cambiado de manera rápida, de tal manera, los maestros viven con la sensación de ser continuamente juzgados y sopesados por esos mismos padres que los evalúan constantemente y en muchos casos no suelen ser justos, diciendo que los fracasos escolares son culpa de los maestros sin reconocer que éstos representan únicamente una parte del ejercicio educativo. En cambio, los casos de éxitos escolares que son la mayoría, no son debidamente atribuidos a las horas y calidad de su trabajo, sino más bien a la capacidad de los alumnos.

Por último, es importante mencionar los resultados de un cuestionario que aplicaron Travers y Cooper (1997:150-153) sobre las fuentes de presión que sufren los maestros, coinciden precisamente con los de esta investigación, presentándose a continuación sintetizadamente:

- Tareas administrativas,
- Falta general de recursos,

- Llevarse trabajo a casa,
- Falta de apoyo por parte de autoridades locales,
- Falta de apoyo por parte de la dirección,
- Las actitudes paternas e incondicionales del sindicato,
- Rivalidad entre docentes dentro de la escuela,
- Enseñar en base a un estándar de examen,
- La falta de apoyo del sindicato,
- La escuela es demasiado tradicional, le cuesta avanzar con los tiempos.

El malestar entre algunos profesores aparece cuando soportan la falta de apoyo material, de superación, etc., de las autoridades educativas y del sindicato por la falta de equidad en la lucha y otorgamiento de ascensos; así también en el hecho de sentir que continuamente son juzgados por los padres de familia y los medios de comunicación.

c. Carga de trabajo

La jornada de trabajo de los profesores no ha sido considerada como tal en las condiciones generales de trabajo de la Secretaría de Educación Pública. Oficialmente cuentan las horas que está el maestro frente a sus alumnos (4 horas y media) o a cargo de algunas tareas de apoyo pedagógico a los estudiantes. No se contabiliza o no se considera el trabajo de elaboración y preparación de las clases, la construcción de material didáctico, el trabajo realizado entre los docentes, reuniones con padres de familia, evaluación curricular y de aprendizaje, informe de actividades y demás tareas que se comisionan en el Consejo Técnico Consultivo, todo esto debe realizarse bajo criterio oficial fuera de horario o jornada laboral.

Se observa que no existe una jornada de trabajo propiamente dicha. Hay un horario de las actividades de los alumnos, las actividades de los profesores cuando no están con los alumnos, no es trabajo.

Toda esta informalidad laboral es de origen, es decir, desde que se constituyó el rol del maestro, ya que la tarea educativa se ha tomado como una misión cultural o una labor social no reglamentada en tiempo de trabajo y su relación salarial, por lo que ahora es difícil modificar. Esta situación se ha recrudecido y se ha acostumbrado a no verle su calidad provocando un malestar o fatiga residual que inquieta a los docentes.

Son muchas las responsabilidades del profesor de primaria que la sociedad y las autoridades educativas le han asignado, entre las que están: darle cumplimiento al plan y programa del grado correspondiente y por si fuera poco; asistir a juntas obligatorias tanto oficiales como sindicales, llevar al día la documentación oficial de su grupo, asear y adornar el aula, reparar mesabancos y pizarrones, dar educación física, hacer reuniones con los padres de familia, organizar y participar en los diferentes eventos cívicos y culturales de la escuela, y unido a esto, una indefinición de sus funciones, de las condiciones de trabajo tanto laborales como asistenciales, una formación inicial que contrasta con la realidad inmediata del recién egresado, y una formación permanente carente de planeación, de organización, de proyección y una estimulación cuyos satisfactores redunden en su bienestar tanto familiar como social, que le presentan al maestro una situación de incomodidad dentro de su labor docente.

Por otra parte, algo que suele suceder con cierta regularidad, es el conjunto de obligaciones sociales y cívicas que se realizan en días de descanso (sábado, domingo o días festivos) de los maestros: festivales, kermeses, etc., muchas veces están relacionadas con la recaudación de dinero, que en la actualidad es una tarea pesada, por lo que cabe preguntarse ¿cuánto tiempo y energía requieren estas actividades?; ¿en qué momento hay una producción intelectual que indique una construcción individual o colectiva de conocimiento?. Contrariamente es común decir que dar clases, o evaluar son actividades que no se consideran pesadas, sí, en cambio, recaudar dinero, atender problemas administrativos son tareas pesadas y no específicas para el maestro, es un factor que incrementa la complejidad del trabajo,

da más peso a la carga y genera fatiga y malestar docente.

d. El salario de los docentes

Si se buscara algún aspecto de las condiciones de trabajo que rodean al profesor de primaria, que pudiera repercutir en el malestar docente, se tendría que fijar de forma inmediata en los aspectos del salario y el prestigio social. Aquí se centraría en el primero de ellos porque puede ser considerado más directamente con la organización y planeación del sistema educativo.

Dicho lo anterior las actividades de los profesores respecto a la enseñanza, no podrían variar en razón de la insatisfacción laboral, hasta que consideren que su sueldo es justo; el aumento de sueldo mejoraría su estatus, entendiéndose por estatus al prestigio asignado en este caso al maestro o a un grupo de ellos, en función de su posición social.

García (1999) señala que estudios sociológicos llevados a cabo sobre lo anterior, resaltan una relación recíproca entre estatus de una profesión y los orígenes sociales de sus miembros. Una profesión de alto estatus agrupa miembros de orígenes sociales más altos, quienes luego, debido a estos orígenes, mantienen el estatus de la profesión. Además, el factor tamaño del grupo hace variar el estatus de una profesión.

En México el magisterio lo conforma un gran número de profesores (más de un millón) por lo que el estatus se reduce a ser un grupo gremial, donde las necesidades son múltiples, lo que provoca una reducción de los niveles salariales en comparación con profesiones que son pocas.

Otro factor determinante para quien elige la profesión docente y la sigue ejerciendo, es la tendencia cada vez más acentuada a la desvalorización de esta carrera. Las escasas gratificaciones profesionales (principalmente en el nivel primario) y el poco prestigio que aporta la docencia contrastan con las tremendas

exigencias del oficio, en particular para los profesores que trabajan con niños que reciben menos apoyo de su hogar y su comunidad.

En resumen, por pagar mal a los profesores, por no ofrecerles perspectivas de carrera y someter a maestros nuevos y veteranos por igual a las presiones y exigencias de las autoridades educativas, se ha contribuido a tener docentes que lejos de conseguir el objetivo deseado, se llega a afectar el grado de motivación de ellos, su deseo de continuar la formación en ejercicio, de hacer frente a situaciones difíciles en su carrera docente, y los incita, en última instancia a abandonar la profesión. (Villegas y Reimers, 1996)

e. Enfermedades docentes

El avance de la medicina y la psicología del trabajo docente aún es lento; por lo que aún no existen métodos que permitan el diagnóstico temprano de alteraciones orgánicas que se inician cuando la labor docente es estresante o presionante, por lo que no es posible conocer a qué grado la sobrecarga de trabajo supera el nivel de tolerancia en el profesor ya que si éste presenta problemas de salud no los refiere directamente a su trabajo.

Pocas veces el maestro observa una correlación entre el trabajo y la salud, para explicarse el cansancio y el agotamiento cotidiano, ha ocultado su fatiga laboral por pena, al pensar que gran parte de la sociedad percibe a la profesión docente como una tarea tan noble, tan espiritual que no puede ser tan pesada.

Esto ha provocado según Martínez (1992) que algunas veces, algunos maestros pospongan la decisión de ir a consulta médica por un dolor, o a realizarse un análisis cardiológico, ginecológico, etc., por no querer faltar, por el temor de presentar un trabajo académico bajo, sucediendo en algunas ocasiones, que cuando va al doctor llega sin defensas y lo que es peor, cuando es demasiado tarde y ya no se puede hacer nada por la salud de ese maestro.

El trabajo docente es una actividad en la que los problemas orgánicos causados por la carga de trabajo no aparecen inmediatamente ya que tiene una representación muy débil y contradictoria de sí mismo como trabajador, es por eso que le cuesta más que a otro tipo de trabajadores establecer la relación de la salud con el trabajo.

“Uno de los mitos más extendidos sobre la profesión docente, es aquél que la califica de fácil, relajada, sin riesgos, de jornada laboral corta y llena de vacaciones, en fin, una tarea plena de bondades y carente de inconvenientes”. (Martínez Olivé, 1991:33). Esta opinión ha influido no solamente en el pensar común, sino también en el pensamiento médico y en las leyes de tipo laboral. Actualmente no se acepta en lo general que el profesor se enferme por culpa del trabajo realizado. Además, ha sucedido que los doctores no extienden justificantes, por molestias en la garganta. Martínez (1991:34) detalla las causas de las enfermedades de las vías respiratorias:

primeramente las provocadas por la exposición constante a materiales de ínfima calidad (gises proporcionados por la SEP); el polvo del ambiente (que es más abundante en la periferia), el desaseo de las aulas (por insuficiencia de personal de intendencia en las escuelas o porque no limpian en los Centros que sí hay) , a grupos numerosos que hacen que se presente un debilitamiento y desgaste físico, acentuado en muchos casos por el hecho de trabajar doble plaza o tener dos trabajos, uno de maestro y otro de otra cosa, por el bajo nivel salarial y poder proveerse de una alimentación adecuada.

Esta ponencia también enumera otro tipo de enfermedades del docente que son menos comentadas, pero igualmente peligrosas, como son: los problemas del oído, y de la vista, así como también algo menos visto, como es la merma de la salud mental del docente debido a las condiciones de su trabajo y lo resaltan diciendo que los problemas de enfermedad mental del docente son utilizados en su contra para denigrarlo y menoscabar su trabajo.

Gran parte de maestros de todos los niveles saben cuan agotadora es la tarea académica. La academia exige del trabajador una suma de esfuerzos: físico frente al grupo e intelectual para estar actualizado y dominar la temática; pedagógico para construir propuestas de trabajo e incorporar y crear tecnología didáctica; y esfuerzo emocional para interactuar con las múltiples personas en relación con su trabajo, incluso limitándose frecuentemente como persona con visión crítica (Díaz Barriga, 1993).

Laurell, (citado por Routree, 1997) encuentra múltiples factores que desgastan y enferman a los maestros. Riesgos físicos como la temperatura, iluminación, ruido, ventilación, humedad, vibraciones, etc.; riesgos químicos como exposición al polvo, a gases, vapores; riesgos biológicos, como microbios, hongos, insectos, roedores, etc.; riesgos fisiológicos como esfuerzo físico, posiciones incómodas o forzadas al estar de pie, sentado, fijar la vista, elevación prolongada de la voz, etc.; riesgos psíquicos y conductuales como atención sostenida, trabajo intenso, monotonía, pérdida de control sobre el trabajo, etc., riesgos relacionados con las condiciones de seguridad e higiene de las instalaciones físicas como el agua, electricidad, pisos, escaleras, instalación de los servicios como baños, etc. Estos indicadores del desgaste de los profesores desmiente sin duda, la forma popular de tener muchas vacaciones, trabajar poco y pasarla bien.

Las enfermedades psicosomáticas asociadas al estrés, entendiéndose por estrés a "la tensión nerviosa excesiva, resultado de un desequilibrio entre las demandas del entorno y la capacidad del individuo para satisfacerlas conlleva una serie de reacciones que van desde la fatiga o agotamiento hasta los problemas gastrointestinales: gastritis, úlceras, etc." (Diccionario de la Ciencia de la Educación 1997:532), son muy diversas, pero se ha insistido que la tensión prolongada puede ser causa de enfermedades de músculos, tendones y articulaciones, hipertensión que a su vez puede afectar el sistema cardiovascular, la movilización de hidratos de carbono y lípidos que no son metabolizados para el uso energético de la actividad muscular, sino almacenados, pueden dar origen a la aterosclerosis y al aumento

del colesterol Caplan (citado por Rountree, 1997).

Es indudable que muchos maestros sienten desconcierto o desaliento cuando las autoridades educativas o incluso entre ellos mismos no reconocen su fatiga laboral o alteraciones orgánicas por la sobrecarga de trabajo, llegando a veces, a la opinión de que la profesión docente no puede ser pesada.

B. La función docente

En este apartado se aborda el contexto de la función docente, señalando aspectos de la profesión a lo largo de la historia. Se pretende describir un marco que proporcione el encuadre general de la actividad profesional respecto a la que se plantea el problema del malestar docente que constituye el objeto principal y propio del estudio.

a. Origen de la función docente

La función docente es muy antigua; poco a poco se ha ido separando de las funciones ejercidas por la familia para confiarse a otras personas poseedoras de un cierto saber, encargadas de enseñar a los niños las primeras letras y los valores de una determinada cultura.

Así se tiene que en Roma (Debesse y Mialaret, 1980) cada maestro enseñaba a su manera, transmitiendo su saber de la gramática a los hijos de los ciudadanos; los primeros del mundo griego fueron los poetas quienes se revelan como educadores al contar los valores que estaban vigentes en su contexto social.

En Grecia, según Ortiz, (1995) los aspectos educativos están unidos a la política de las ciudades y a sus normas y valores circunstanciales. La figura del profesor recaía sobre un ciudadano, que tenía el poder de convocar, vigilar y castigar a los jóvenes en sus faltas.

La enseñanza espartana era represiva, con frecuencia se utilizaba el castigo

físico. Los jóvenes adquirirían destreza en los bailes y luchas en los que se les exigía resistencia física, por lo que tenía mucha importancia las actividades de gimnasia. En Atenas, el niño vive rodeado de adultos o con un guía; en esta formación dada en casa y que es privilegio de una minoría, surge la figura del pedagogo que es un cuidador que acompaña al niño a todas partes, que con el tiempo, se convertirá en profesor.

Pero es hasta partir de la Edad Media cuando la función docente está organizada y es, en cierta medida, comparable a la actual. En la Edad Media la enseñanza es una de las funciones principales de la iglesia, dirige los grupos escolares de carácter popular que surgen en las ciudades, bajo la dirección de un maestro de escuela.

Para la primera mitad del siglo XVIII se habla de la implantación de la función y de la figura del docente en Europa; se va pasando la enseñanza que antes estaba en manos de la iglesia hacia el poder del estado. Los maestros de la enseñanza laica desplazan a los religiosos en medio de fuertes presiones y luchas que repercutirán en beneficio de la profesión docente.

En la época contemporánea los maestros constituyen una verdadera clase social, muy numerosa con sus propios sistemas de formación y cuyos intereses son definidos por sindicatos fuertes.

La imagen característica del profesor varía profundamente a lo largo de la evolución que acabamos de esbozar. De la misión religiosa de educar a los jóvenes se pasa al ejercicio de un oficio, mejor o peor retribuido.

Como se puede ver, la función docente se ha ido conformando a lo largo del tiempo, también su importancia se ha ido adquiriendo poco a poco, al grado que actualmente existe una gran variedad de funciones importantes, que no es raro, que se presenten en ocasiones como sobrecargas de trabajo que desmotiva o molesta a

los docentes.

b. Un perfil de profesor

No es posible explicar el trabajo docente a partir de una definición válida para todo maestro, ya que existen tantos estilos y formas de ser maestro, como realidades educativas y escuelas. Por eso tampoco se puede hablar del maestro como una categoría aplicable a todo tipo de maestro. Existen tantos perfiles como maestros.

Ahora bien, si se propone encontrar, más allá de las diferencias, algo que sea común al perfil docente, se puede observar una característica muy importante: las relaciones de trabajo que realiza; así se tiene la relación con el conocimiento, con el saber acumulado que la escuela se propone comunicar a los alumnos; la relación entre personas: los alumnos, otros maestros, directores, padres de familia, autoridades escolares, etc., las relaciones con las instituciones: la escuela como el lugar donde se desarrolla el trabajo docente, que a su vez se integra en una estructura educativa y social más amplia; la relación con la realidad social, económica y cultural, a través de la fuente más fidedigna que son los niños, quienes llevan diariamente a la escuela sus experiencias, intereses y problemas; y las relaciones con el conjunto de sus propias orientaciones o metas, ideologías y valores, ya que la educación, como proceso intencional de formación de personas, está siempre referida a objetivos de acuerdo con el tipo de ciudadanos y de sociedades que cada país se propone construir, éstas abarcan desde las orientaciones más generales sobre la educación nacional postuladas en el Artículo Tercero Constitucional, hasta aquellas ideas, creencias y metas que forman la cosmovisión de cada maestro, la que continuamente trasmite a sus alumnos, de manera consciente o inconsciente.

Como se ha podido ver, aunque sea suscintamente, al profesor se le pide o exige un nuevo comportamiento profesional, una nueva actitud hacia los alumnos, un conocimiento y habilidades pedagógicas flexibles según las distintas situaciones y contextos educativos. Se le pide o exige una mayor cooperación dentro y fuera del

contexto escolar; un dominio en la materia y en los métodos pedagógicos, en aspectos organizativos, un saber impulsar y motivar el trabajo de los alumnos.

Se le pide o exige un dominio en los aspectos sociales y emotivos, que sepa preparar a sus alumnos para una integración y participación cívica. En fin, se le pide o exige que sepa realizar una síntesis, entre la influencia de los medios de comunicación social, cultural y valores de la sociedad con la vivencia y experiencia de la vida de la comunidad escolar.

Sin duda, se podría continuar con otra serie de interminables aspectos, destrezas, actividades y comportamientos que los profesores deben dominar en su tarea docente.

El papel de un profesor no se reduce únicamente a una transmisión de conocimientos, sino también es un animador que deberá colocar a los alumnos en situaciones que les inciten a aprender, un guía, es decir, deberá sugerirles métodos para proseguir en la profundización de estos conocimientos fuera de las clases el que puede responder a una necesidad de conocimiento cuando éste se manifieste, también deberá tener un papel de supervisor, es decir, el que propone trabajos y supervisa su realización.

El profesor está llamado ejercer un papel cada vez más importante en relación con los servicios especializados que están en creciente desarrollo; por ejemplo: la psicología escolar, orientación escolar y profesional, servicio social, etc., no sólo ha de ser capaz de analizar los procesos que se experimentan en el seno de un grupo, sino que también ha de ser capaz de organizarlos, orientarlos y dirigirlos, ya que la preparación del individuo para la vida en grupo constituye uno de los aspectos más importantes de su educación.

La labor educativa exige la comunicación entre los estudiantes y ésta sólo puede establecerse en un clima afectivo, tranquilo y adaptado a la edad de los

alumnos. Querer a un alumno, no es satisfacer todos sus caprichos, convertirse en su servidor y darle la impresión de que es el dueño del universo. El amor hacia el niño no se identifica con la debilidad del adulto. Querer a un niño es quererlo para él mismo y para su futuro y no para la satisfacción personal y egoísta del adulto; querer al alumno significa permitirle realizar las tendencias propias de su edad y ayudarle a alcanzar el nivel superior. Un buen conocimiento de las leyes psicológicas evita los choques, los enfrentamientos, los conflictos y favorece el establecimiento de relaciones satisfactorias entre el niño y el profesor.

Un profesor tiene, por definición, confianza en la vida, y el optimismo debe ser una de sus características esenciales. No se trata de una ingenua creencia en la bondad de la naturaleza humana, sino de una aceptación clara de que, pese a las dificultades, los obstáculos, los fracasos, es posible transformar al hombre y a la sociedad.

El tema del profesor y su formación ha constituido una preocupación constante; la calidad de vida de un país se halla muy ligada a la calidad de su sistema educativo y, en esta calidad, juega un papel prioritario la figura del profesor que día a día está en contacto con los alumnos; es quien tiene la responsabilidad de su formación, así como de asegurar el éxito de nuestras escuelas.

El profesor se caracteriza por ser un profesional a quien se le demanda el desempeño de las tareas y funciones diversas, junto con un perfil personal, académico y pedagógico. Esta complejidad de tareas y funciones asignadas al profesor contribuye a despertar el interés y hacer relevante su campo de estudio. (García, 1999)

Hubo un tiempo en la historia de la educación en México, en que la palabra, el pensamiento y el saber del maestro representaban un criterio de acción social y pedagógico, es decir, lo que el profesor decía era tomado muy en cuenta por todos, decir profesor implicaba respeto, conocimiento, sabiduría, etc.

En la actualidad es muy común escuchar o leer que la función docente es la de facilitador, formador. La idea de racionalidad instrumental implícita en el currículum es la que lo hace ser definido así; ésta tiene la característica de negar la reflexión y no buscar conocer al hombre, sino actuar sobre él, sólo se le dice cómo hay que hacer las cosas para que salgan bien. Esto ha llevado al profesor a limitar la posibilidad de explicar la problemática actual con las que se enfrenta: la multiplicidad de tareas que supone el rol del docente; tiene que ser preparador de festivales, desfiles, quien tiene que llevar a cabo campañas que se le comisionan, estar presente en actos públicos, etc. Por otro lado están los contextos en los que estas tareas tienen que desempeñarse. Hay que agregar aquí, el complejo acto pedagógico: se encuentran en el aula alumnos desde los más educados y respetuosos, hasta los más “groseros”. Se tienen alumnos de distintas religiones, a todos se les tiene que dar su lugar y buscarles el lado. También entra dentro de la problemática el ser del profesor: sus saberes, valores, ideas, etc., que están implícitos en el acto de educar. Por último, las exigencias de la sociedad con sus características actuales imprevisibles o impredecibles por el constante cambio científico y tecnológico; el sistema escolar en su conjunto con sus convocatorias, documentación, normatividad. El espacio en el que se labora o comunidad inmediata urbana o rural, marginada o no; el espacio en el que vive el profesor, el espacio que ocupa la escuela; la organización de ésta si es completa- de primero a sexto- o incompleta- menos cualquier grado- sí es multigrado; la dependencia del centro laboral: oficial, estatal o federal o particular.

En esta infinidad de tareas a considerar por el profesor, surge la confusión de la identidad magisterial: hay muchos que no saben, otros que no saben lo que tienen que saber, algunos que hacen sin saber y aquellos que lo hacen mal porque no saben. Todo esto ha provocado que algunos tengan una visión del profesor de poco valor, tanto social como pedagógicamente hablando.

Haciendo referencia al cómo debe de trabajar el docente, se percibe en el currículum que hay un predominio de una racionalidad instrumental cuya norma

presenta una situación educativa homogénea y con una práctica docente en la que no debe haber contradicción con el modelo. Todos los alumnos deben de recibir lo mismo en todos los aspectos, no se toman en consideración el cúmulo de diferencias que hay de un ambiente a otro- sierra, costa, valle; diferencias en la situación económica o individual que presenta cada alumno; y aún así la Secretaría de Educación y Cultura afirma esto con los concursos llamados Olimpiadas del conocimiento donde todos son calificados en forma estandarizada. Con esta línea de pensamiento no se puede cumplir cabalmente. Por lo tanto al profesor se le exige una reflexión tal, pensada, analizada, criticada que permita el equilibrio en estos aspectos de una situación incontrolable.

Por lo general, o cuando menos en muchas ocasiones se ha creído que el docente acepta de parte de la institución lo referente al "debe ser" antes que "el ser", reforma tras reforma se le dice qué, cuánto, cómo y dónde hay que enseñar, es decir todo lo que implica el proceso educativo. En el mejor de los casos, hay pocos que aceptan "el ser" en la práctica ya que la mayoría son institucionales que no hacen un análisis o una crítica del por qué de tal reforma, de ahí la idea del profesor enajenado que cumple con la finalidad de la institución: imponer tal o cual forma de actuar tanto al profesor como al alumno; pero la realidad es que muchos ni la comprenden ni la ponen en práctica: Es aquí cuando el profesor entra en debate, se le considera como objeto de reforma educativa reduciéndolo a mero técnico superior, encargado de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula, convirtiéndose así en sólo el ejecutor de esos pensamientos extraños. (Giroux Henry, 1990)

El maestro es percibido como un sujeto que no sabe qué hacer porque no encuentra sentido y significado entre los saberes curriculares que debe poner en práctica y sus propios saberes y acciones; lo mejor es dejarse guiar, así que el profesor se da a la tarea de esperar a que le digan qué hacer, como el caso de los maestros que al ponerse en marcha el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica se les da en el plan emergente un libro con los puros contenidos

escuetos para trabajar y no hallan qué hacer con él, y es así como hay la renuencia a encontrar en sus propios pensamientos ideas, preocupaciones, saberes y valores que pueden ser más significativos que los ajenos.

Por otra parte, al hacer referencia a las condiciones materiales de vida y de trabajo de los docentes, dice Cal Pontón, (citado por Diker y Terigi, 1997) que entrada la década de los ochenta, en investigaciones hechas al respecto se explica la forma en que el magisterio entró en una dinámica de deterioro lo que condujo al empobrecimiento y por consiguiente a la adquisición de nuevas formas de vida y de trabajo diario desvalorizando aún más al profesor; esto condujo a la doble plaza, es decir, doble turno de diez horas diarias de trabajo en la escuela con dos grupos; al desempeño de otro trabajo ajeno a la docencia, desmereciendo con esto la tarea educativa; a los permisos de maestros para emigrar a otros lugares en busca de trabajo mejor remunerado; a que algunos maestros se inscribieran en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) estudiando al mismo tiempo que se labora para alcanzar un mejor sueldo. Todo esto fue cincelandando una frase “hacen como que me pagan, hago como que trabajo”. No importa cómo se desempeñara, la paga era igual para todos, habiendo quienes sí merecían el sueldo mientras que otros cobraban por cuidar niños o entretenerlos.

En esta situación, la reforma ahí estaba prevaleciendo en el mejor de los casos desde el momento de aplicar el curriculum con las indicaciones específicas en planes y programas; y en el peor de los casos una resistencia por parte de los profesores que siguen aplicando las formas tradicionales porque no ha captado ni ha comprendido el enfoque ni el por qué de ello.

Esto ocasionó, según unos estudios realizados con respecto al proceso laboral, que el magisterio pasara de ser una profesión a una subprofesión trayendo como consecuencia el fracaso escolar y el bajo rendimiento del alumno que cursará secundaria, preparatoria y hasta estudios superiores.

Como resultado de todo lo expuesto se puede decir que el desempeño a través de este tiempo el maestro ha desarrollado dos paradigmas: uno que hace referencia a la vocación y al apostolado, el cual es considerado de carácter no racional, afectivo, y casi sagrado, en una práctica en la que alguien se consagra en virtud de un mandato y sin que medie prioritariamente el sueldo ni las ventajas materiales, configurando así la imagen del maestro ideal que coloca a la vocación, las cualidades morales y la sabiduría por sobre cualquier modelo impuesto; y el otro que hace referencia al oficio aprendido, el cual es de carácter racional y define la actividad docente como un arte científico o práctica orientada por principios y conocimientos científicos.

Dice Tenti (citado por Diker y Terigi, 1997), que la construcción social del magisterio se ha venido dando en un espacio estructurado en dos polos típicos: el maestro trabajador y el maestro profesional. El primero se instala en espacios de campo gremial y de éstos es de los que más abundan, sólo están pendientes del horario, del sueldo, de no trabajar un día que no sea hábil; y el segundo es el que comprende el profesionalismo como un proyecto que crece y se difunde desde un espacio estatal donde se gestan e implementan las reformas educativas contemporáneas; es decir, aquél que puede captar el por qué de los cambios necesarios en cada cierto periodo de tiempo, el que comprende que gran parte de sus directrices se originan fuera del país en la medida de intereses modernizadores en la educación, como son los organismos internacionales tales como la UNESCO, el Banco Mundial y el Banco Interamericano del Desarrollo entre otros organismos que están pendientes del aspecto educativo, que desde hace tiempo vienen insistiendo en poner el tema de la calidad y la excelencia en el centro de la agenda política educativa de los estados.

La necesidad, que tiene México de responder a la sociedad demandante, con un profesorado más capacitado que pueda enfrentar los retos de la globalización (desarrollo cultural generalizado, desarrollo económico y humano global), en otras palabras, "la fase actual del proceso socioeconómico conocido como de acumulación

de capital, revolución tecnológica, internacionalización del mercado, interdependencia económica y exportación de la ideología capitalista a todo el mundo". (Moreno, 2001:29) Ha hecho que el gobierno mexicano analice la dimensión del rol del maestro el cual se ha visto cuestionado reclamándosele un cambio, ya que los medios de comunicación han prosperado de tal manera que han rebasado el saber del maestro; y haciendo un esfuerzo nunca antes visto, éste se ha dado a la tarea de diseñar planes y programas de estudio en el nivel primaria, así como materiales y estrategias que permitan la puesta en práctica de éstos. Para ello, en manos de cada profesor ha puesto numerosa bibliografía relacionada con teorías pedagógicas, metodología, estrategias didácticas que muestran la forma en la que el maestro puede llevar a cabo su labor aunque también le da libertad de escoger opciones, bibliografías etc. Así se le hace saber, pero, si no lee la que se le facilita, menos se preocupa por conseguir otra.

A partir de este esfuerzo del gobierno mexicano por elevar la calidad de la educación, el discurso educativo en la década de los noventa ha hablado mucho de que los maestros tienen la mejor formación, pero una cosa es que tengan todo el material dispuesto por la autoridad educativa y otra cosa muy distinta es que ésta haya sido asimilada y puesta en marcha, y esto último, está todavía lejos de ser verdad.

Dice Hargreaves (1996) que el deseo del cambio está ausente en los profesores y es la causa de que los intentos de reforma no se concreten, pues éstos siguen con sus modelos tradicionalistas, resistiéndose al nuevo enfoque educativo. Por ejemplo: cuando se le da al docente nuevas responsabilidades no las puede asumir por no entender el por qué, y éste sigue realizando su tarea como a él le parece que está bien; continua con el llenado de planas, cuentas, copiado, dibujo, etc., esta manera de trabajar la utiliza porque alguna vez le dio buenos resultados con algún alumno; y esta teoría del docente tiene mucha relación con los valores que posee, lo que conlleva altos niveles de implicación personal. Al respecto, Perrenoud (citado por Diker y Terigi, 1995) domina a esta situación como el "habitus

profesional", donde se observa la acción pedagógica a través de rutinas e improvisaciones. Dice que esto ocurre desde el momento en que comienza a formarse el docente ya que el currículo y la institución educativa forma y transforma el habitus a través del ejercicio del oficio del maestro y el futuro profesor, es decir, se le queda gravado cómo era su maestro y trata de imitarlo; y agrega además que aunque sea formado de manera innovadora y sólida, el profesor que se inicia es absorbido por la presión de sus colegas, de sus alumnos, de los padres, de la dirección de la escuela, y él solo no puede enfrentar esta situación de un mundo escolar que funciona con modelos impuestos, creados ahí mismo.

En esa misma línea Gimeno (1988) señala que las propuestas de elevar la profesionalidad a través de la formación inicial, operan con el supuesto de que ésta puede producir competencias profesionales que después se pondrán en acción cuando los nuevos profesores se incorporen a su práctica docente; sin embargo, en los ámbitos de formación se ha observado que esta propuesta no ha impactado lo suficiente en la configuración de la profesionalidad ya que sus efectos son débiles frente a la realidad de la práctica docente diaria.

Al respecto Diker (1997), señala que los maestros de primaria que han trabajado durante quince años o más, sólo el 5% han seguido las conquistas de la pedagogía, añade que en lo didáctico desconocen los criterios para seleccionar contenidos, hay falta de instrumentación para la conducción de grupos de aprendizaje, tienen problemas a la hora de definir la evaluación para la acreditación; en cuanto a lo disciplinario no dominan los diversos campos del conocimiento y desconocen cómo cada uno de ellos se plasma en el curriculum. Esto hace ver que el problema de la formación docente encuentra su punto crítico en la continuidad de la formación y el desarrollo profesional.

Barba y Zorrilla (1989), afirman que algo que contribuye a que el profesor no sienta la necesidad de darle seriedad a la profesionalización de su quehacer es que muchos de los profesores se encuentran ejerciendo no porque tengan vocación sino

porque es un trabajo seguro en su ingreso económico como ninguna otra profesión en la actualidad y además porque tiene garantías muy envidiables como seguro médico, horario de cuatro horas y media, permisos económicos, un sindicato que lo ampara, etc., lo cual lo ha convertido en un simple cuidador de niños. Esto hace que se forme una brecha cada día más grande entre la mitificación del maestro en el discurso y la forma en que la práctica social lo niega; además agrega que el maestro es resultado de una formación poco sistemática y de corte artesanal: hace lo que le dicen que tiene que hacer pero sin reflexionar acerca de una ideología educativa que relacione teoría y práctica, pensamiento y acción; sólo se puede distinguir en el maestro una acción orientada a intereses de supervivencia personal, o salvaguardar la imagen de sí mismo; en fin el hecho de la superación va guiado por este interés quedando el de la enseñanza en un segundo plano.

Todo esto lleva a replantear la preocupación que existe acerca del profesor profesional que pueda enfrentar la necesidad de cambio en este momento histórico, un profesor multidisciplinario, reflexivo, crítico que cumpla con las expectativas de muchos padres de familia y un gran sector de la sociedad.

Hablar de un perfil de profesor es también tener el riesgo de malestar docente, ya que se tiene que considerar algunos aspectos para dar dicho perfil; así se puede mencionar: las relaciones de trabajo que realiza el maestro y que son indispensables para la buena marcha de su trabajo, el nuevo comportamiento o actitud que se le pide hacia sus alumnos, mayor cooperación dentro y fuera del contexto escolar, un dominio de la materia y de métodos pedagógicos, una relación con servicios especializados necesarios como conocimiento de psicología escolar, orientación escolar y profesional y servicio social, hoy en día su palabra, su saber y su pensamiento no se toma muy en cuenta, se le ha considerado objeto de reforma educativa ya que tiene que cumplir dictámenes y objetivos que deciden los expertos y que la mayoría de las veces son ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula, y otros tantos aspectos que contempla un buen perfil que es abrumador, optando casi siempre por lo más fácil, la rutina.

c. Competencia y profesionalización

Según el Diccionario Enciclopédico Ilustrado de la Lengua Española (1976), competencia, quiere decir incumbencia, aptitud, idoneidad; competente es la persona a quien compete alguna cosa, del que tiene jurisdicción para conocer un asunto.

El Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983), señala que competencia “es la capacidad jurídica o profesional para llevar a cabo determinada actividad”; y competencia del maestro en el ámbito educativo es un programa de formación del profesorado basado en la competencia, o sea, la actuación práctica de los profesores, en el desarrollo de las destrezas necesarias en el aula. Constituye una metodología que, dentro del ámbito del perfeccionamiento del profesorado, une aspectos teóricos y prácticos, es decir, un trabajo bien desarrollado.

Profesión – profesionalización: de acuerdo al Diccionario Enciclopédico Ilustrado de la Lengua Española, es la acción de profesar; empleo, facultad u oficio de cada cual. *Profesional:* perteneciente o relativo a la profesión o magisterio de ciencias, artes u oficios; persona que hace hábito o profesión de alguna cosa. *Profesionalismo:* cultivo o utilización de ciertas disciplinas, artes o deportes.

Según el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983:1135) el concepto de profesión posee entre otras las siguientes características:

- “Hay una formación específica dirigida y sancionada en su validez como profesional. Esto supone límites al libre ejercicio de ocupaciones y profesiones. Sólo ciertas agencias gubernamentales o privadas pueden autorizar el ejercicio o práctica legal de una profesión.
- Hay un seguimiento de determinadas reglas (reglamento profesional) a las que se debe ajustar cada profesión para que haya un eficaz desempeño.
- Aceptación y cumplimiento de un determinado código ético, deontología profesional (del griego deón lo que es deber y logos doctrina del deber, o la moral profesional obviando la connotación religiosa que generalmente unen a

este término moral).

- Un fin u objetivo beneficioso para todos y cada uno de los miembros de la sociedad.
- Debe constituir la base económica del individuo”.

La competencia profesional se refiere no sólo al capital de conocimiento disponible, sino también a los recursos intelectuales de que se dispone con objeto de hacer posible la ampliación y desarrollo de ese conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad. El análisis y la reflexión sobre la práctica profesional que se realiza constituye un valor y un elemento básico para la profesionalidad de los profesores.

Parte de las competencias profesionales es el modo en que se crean y se sostienen vínculos con las personas, en que el afecto y la sensibilidad se integran y se desarrollan en las formas de vivir la profesión. La intuición, la improvisación y la orientación entre los sentimientos propios y ajenos son también parte de las competencias complejas que requiere la profesionalidad didáctica, tanto dentro como fuera del aula.

De la misma manera, se puede decir que la competencia profesional es lo que capacita al profesorado para asumir responsabilidades, pero que difícilmente puede desarrollar su competencia sin ejercerla.

Gimeno (1989:87) señala, “un profesor no puede hacerse competente en aquellas facetas sobre las que no tiene o no puede tomar decisiones y elaborar juicios razonados que justifiquen sus intervenciones”. Así surge la reflexión sobre el tipo de profesor que se necesita. La competencia y la profesionalización de los docentes son requisitos vitales y previos para el logro de una educación de calidad, son la llave para alcanzarla.

La profesionalización del maestro es una consigna cada vez más reiterada en diversos ámbitos internacionales, es en cierto sentido una corriente transnacional que se manifiesta específicamente en nuestro país y en el mundo entero.

Observando al profesor del aula cuyas acciones reflejan poca competencia y profesionalismo, cabe reflexionar en que éste tiene que cambiar y estar acorde a los requerimientos que le hace, no sólo la sociedad mexicana sino la sociedad mundial, la global. No es posible que el profesor siga considerándose en su papel monopolizador del saber y como transmisor del conocimiento cuando los alumnos ya lo han rebasado tanto en el conocimiento (saberes) actualizado y en los comportamientos.

Tenti (1988), dice que los profesionales trabajan con un alto grado de autonomía y asumen una responsabilidad específica. Al hablar de autonomía, se está haciendo referencia a un elemento el cual viene a ubicar al maestro dentro del contexto globalizador y de la idea de mercado o producción, estos puntos hacen pensar que el profesor asume un papel impuesto desde el exterior haciéndolo ser extraño respecto a las teorías y prácticas sugeridas y cuyos resultados, en lugar de ser halagadores son preocupantes porque abren más el abismo entre el profesor profesional y profesor trabajador.

Como puede verse, la autonomía viene a ser producto de la profesionalización que tanto se está buscando y persiguiendo que el docente cuente con conocimientos multidisciplinarios para permitirle un desempeño no en forma delimitada a un solo aspecto sino abierta a todas las situaciones que se pueden presentar en su práctica cotidiana. Sobre esto el profesor debe tratar de hacer una conquista para hacerse de una mente conocedora, crítica, analítica que lo haga capaz de autogobernarse y pueda determinar así su propia conducta; será dueño de sí mismo, tendrá libertad de expresión y será reconocido como sujeto protagónico en la constitución de su ser profesional. Un maestro así no permitirá la imposición del saber y el camino de la aplicación de éste como rasgo esencial de su práctica, sino

que tendrá la autoridad suficiente para aceptarlo o no, para decidir dónde y cuándo lo utilizará, si es necesario o no en un determinado contexto laboral.

El gobierno mexicano, pone énfasis en la profesionalización de la docencia, buscando una formación más amplia en el campo de la teoría y de la práctica, incorporando distintas disciplinas las cuales analicen el fenómeno educativo y sobre todo tengan la meta de reconocer socialmente la docencia como profesión. Para ello ha destinado grandes esfuerzos políticos y económicos formando los Centros de Maestros que tienen como objetivos planear y programar actividades de apoyo académico, en cuanto a los contenidos de la asignatura, los enfoques pedagógicos, la planeación didáctica y las diferentes actividades de enseñanza, metodología de estudio y el desarrollo de actividades autodidactas, establecer formas de seguimiento y evaluación del trabajo de asesoría, planeación de clases, evaluación de los materiales de apoyo para el maestro y fortalecer las relaciones con las escuelas de la zona o región de influencia. (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 1986)

Se trata de que el profesor sienta la necesidad del cambio y acuda por sí mismo a aprovechar todo el material bibliográfico, videocasetes, audiocassetes, conferencias, programas televisivos y mucho material más para el desarrollo de actitudes personales y competencias pedagógicas hacia la diversidad cultural. Que el profesor contribuya a clarificar personalmente los valores que deban animar su propia práctica; además adquirir un adecuado conocimiento de las culturas presentes para autocomprender la propia. Todo esto le servirá para tener una formación general deseable y posible para el cambio deseado y así el maestro se redefine permitiéndole reconocerse en lo que quiere y no quiere ser, en lo que hace y en lo que no hace, en lo que debe ser y en lo que es ser. Con esto se tiene ya un acercamiento a la posibilidad del "ser" y no del "deber ser" docente, evidenciando así su historia, su pensamiento y su acción profesional que lo afirma cada vez más en su identidad profesional, intelectual y autónoma de maestro. A esto Díaz Barriga (1984), le llama propuesta de formación teórica, considerada como un acto político en el que el sujeto recobra la intelectualidad, interpreta un objetivo del conocimiento de manera

original y creativa, trabajando con mayor rigor analítico distinguiendo los fundamentos de lo que es racional y clarificando el discurso conceptual.

Una de las ideas más extendidas en la actualidad respecto al quehacer del profesor y a la vez discutida es su condición de profesional; ya sea como expresión del propio docente sobre su trabajo o como descripción de las características de la labor docente.

Ese sentir por parte de los maestros obedece a una serie de características que normalmente ellos expresan como pertenecientes por derecho propio a su oficio. Es el caso, por ejemplo, de la reivindicación de condiciones laborales como pueden ser la remuneración, horas de trabajo, facilidad para la actualización como profesionales y reconocimiento de su formación permanente, todo ello acordes con la importancia de la función social que cumplen; además la consideración de un respeto y de un reconocimiento como expertos en su oficio.

Por eso es habitual encontrar entre las justificaciones de los docentes a su status de profesional la comparación con aquellas profesiones que normalmente se reconocen como tales. Es el caso de la comparación con el médico o abogado, con quien se buscan o reconocen identificaciones por el tipo de oficio que realizan y se buscan igualaciones en el status, en las condiciones laborales y en la independencia de actuación profesional.

Un encuadre que ayudará a perfilar a un docente profesional es el que presenta Hoyle (citado por Contreras, J. 1997) :

1. Una profesión es una ocupación que realiza una función social crucial.
2. El ejercicio de esta función requiere un grado considerable de destreza.
3. Esta destreza o habilidad se ejerce en situaciones que no son totalmente rutinarias, sino en las que hay que manejar problemas y situaciones nuevas.
4. Por consiguiente, aunque el conocimiento que se adquiere a través de la

experiencia es importante, este saber es insuficiente para atender las demandas y los profesionales han de disponer de un cuerpo de conocimientos sistemáticos.

5. La adquisición de este cuerpo de conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas requiere un período prolongado de educación superior
6. Este período de educación y entrenamiento supone también un proceso de socialización en los valores profesionales.
7. Estos valores tienden a centrarse en la preminencia de los intereses de los clientes y en alguna medida se hacen explícitos en un código ético.
8. Como las destrezas basadas en el conocimiento se ejercen en situaciones no rutinarias, es esencial para el profesional tener la libertad para realizar sus propios juicios respecto a la práctica apropiada.
9. Como la práctica profesional es tan especializada, la profesión debe tener un alto grado de control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales y un alto grado de autonomía en relación con el estado.
10. La formación prolongada, la responsabilidad y su orientación al cliente (alumno) están necesariamente recompensadas con un alto prestigio y un alto nivel de remuneración.

De acuerdo con esta definición de lo que puede ser un profesional, lo que procede es aplicar los rasgos a las diferentes ocupaciones y, en función de ello, poder determinar si les corresponde o no tal denominación. Así, si comparamos a los profesores con estas características, la conclusión a la que se puede llegar, es que la única denominación que se le puede aplicar es la de semiprofesionales, ya que se les considera faltos de autonomía respecto al Estado, su práctica es rutinaria, no ejercita sus habilidades docentes en situaciones nuevas; aunque la experiencia es importante y cuenta, mucho tiene que disponer de una actualización constante para contrarrestar las demandas académicas constantes de los estudiantes; debe contar con un cuerpo de conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas que se adquieren en un período de tiempo prolongado determinado en educación superior; y muchos de nuestros maestros estudiaron en distintos planes de normal básica que

se implementaron antes del Plan 1984 de Estudios de Normal; no se cuenta con un código ético que explicita los valores profesionales de su oficio que sean respetados por el estado y sociedad; los profesores no poseen libertad para realizar sus propios juicios respecto a su práctica docente debido al control del estado; y por último la formación permanente exigida así como sus responsabilidades no son recompensadas con alto prestigio ni con un salario digno de todo un profesional.

Si a esto le agregamos que al papel del profesor respecto al conocimiento profesional representado por las disciplinas académicas es de consumidores, no de creadores, su estatus profesional se subordina a quienes sí crean, sí investigan, como el caso de los profesores universitarios, cuando menos lo que dispone su función, también para los especialistas con funciones administrativas, de planeación y de control en el sistema educativo.

La educación requiere de responsabilidad, y no se puede ser responsable si no se es capaz de decidir, ya sea por impedimentos legales o por falta de capacidades intelectuales y morales. Autonomía, responsabilidad, capacitación, son características tradicionalmente asociadas a valores profesionales que debieran ser ineludibles en la profesión docente. (Contreras, 1997)

Volviendo a la autonomía de los profesores como principal rasgo en la profesionalización conviene resaltar algunas actitudes de los docentes al respecto: Algunos profesores no se consideran en absoluto trabajadores cualificados y autónomos; les gusta ser dóciles, realizadores de una tarea muy definida por sus obligaciones por los programas: los procedimientos y el calendario de actividades, los horarios, el reglamento de la escuela, las directrices de la autoridad, las didácticas que ésta imponga o recomiende, los materiales didácticos oficiales y los libros de texto gratuitos.

Algunos docentes consideran que el estar sometido a una autoridad forma parte de un orden natural de las cosas, no se indignan, no se sienten avasallados, ni

amenazados en su identidad por las órdenes tajantes o por los consejos de la jerarquía o de los especialistas; por eso la profesionalización de la docencia no se hace por decreto, no es cuestión de un día sino de más tiempo, el tiempo de aprender a hacer un buen uso responsable de la libertad.

Si la competencia y profesionalización no la reflejan algunos profesores en el salón de clases, si no trabajan con un alto grado de autonomía, si no cuentan con conocimientos multidisciplinares para que les ayuden a hacerse de una mente crítica y analítica que determine su propia conducta, y observa su estatus, sus condiciones laborales y la dependencia de actuación profesional, entonces, no se consideran trabajadores calificados y autónomos lo que les provoca un desaliento y desinterés por su trabajo, cayendo en la docilidad, sometiéndose a calendarios, horarios reglamentos, directrices de la autoridad, aceptación de materiales didácticos únicamente oficiales y libros de texto gratuitos, percibiéndose en ellos, que el estar sometidos a una autoridad forma parte de un orden natural de las cosas, que al final de todo esto el profesor se expone al riesgo del malestar docente.

C. Factores académicos y contextuales del malestar docente

Este inciso trata de describir los posibles factores que configuran la presencia o el riesgo del malestar docente, clasificándolos, según una serie de indicadores en factores académicos y factores contextuales.

a. Factores académicos

Son aquellos factores que inciden directamente sobre el quehacer docente, limitándolo y generando tensiones en su práctica cotidiana.

1. Recursos materiales

Los recursos materiales es uno de los limitantes de la efectividad de la acción del profesor, así encontramos la falta de material didáctico que el profesor necesita según los contenidos y tipo de grupo y grado que atiende, porque el material que otorga la SEP, muchas veces no es el adecuado y algunos maestros se ven

precisados a utilizar; en algunos casos no se cuenta con una pequeña biblioteca, algún laboratorio, recursos audiovisuales, etc., sin contar problemas de conservación de los edificios, mobiliario en mal estado, falta de refrigeración o calefacción en algunos lugares que se requiere, incluso insuficiencia en el tamaño y condiciones del aula de clases.

La falta de materiales o de medios para obtenerlos puede constituir una gran fuente de desilusión para un profesor; las condiciones de trabajo que comprenden la iluminación, ventilación y mobiliario del salón de clases, la protección contra riesgos como ruido, polvo, altas y bajas temperaturas, etc., hacen algunas veces que los maestros desempeñen mal su trabajo.

Uno de los principales problemas, además del salario, que enfrenta el maestro, es el que tiene que ver con la construcción equipamiento y mantenimiento de las instalaciones escolares de los planteles de educación primaria, ya que una vez construido (siempre y cuando esté en el programa sexenal del gobierno) el edificio son los alumnos, los padres de familia y los maestros los que lo mantienen según sus posibilidades, por lo tanto, no predomina en las aulas su acondicionamiento verdadero, el clima muy pocas veces se controla, más cuando es extremo como estos lugares del norte, todo esto pensando en las partes urbanas, porque en el medio rural, menos se cumple con la especificación técnica e higiénica que deben cumplirse.

Lo anterior se refiere únicamente al edificio de las aulas, pero si se analizan los anexos que debieran de tener, nos damos cuenta que no se planean patios deportivos, biblioteca, aula de usos múltiples, sanitarios suficientes, alguna área para actividades tecnológicas, etc., menos pensaríamos para un taller de cómputo que todavía está muy lejano el contar con este tipo de anexos.

Cuántas veces los administradores de la educación del estado exigen una modificación en la práctica docente, una renovación metodológica o la incorporación

de nuevas técnicas en el proceso enseñanza –aprendizaje, sin dotar al mismo tiempo a los profesores de los recursos necesarios para llevarse a cabo dichos cambios.

Entonces no es posible pensar en interés o bienestar del docente, si no se establecen espacios dignos y materiales educativos de mayor impacto que estimulen y garanticen el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje donde los conocimientos adquiridos impulsen el desarrollo del individuo y de la comunidad.

En conclusión se puede pensar que los edificios de los planteles educativos fueron construidos con modelos prototipos para toda la República Mexicana, resultando en ocasiones poco funcionales ya que no están de acuerdo a las necesidades de la comunidad escolar.

2. Problemas derivados de las actividades de enseñanza-aprendizaje

Estos problemas suelen venir de las dificultades que tienen los profesores para hacer entendibles los contenidos de aprendizaje.

La determinación cada vez más detallada del currículum que hay que enseñar en las escuelas, las técnicas de diagnóstico y evaluación del alumnado, la transformación de los procesos de enseñanza en pequeñas técnicas dirigidas a la consecución de aprendizajes concretos, las técnicas de modificación de conductas, dirigidas fundamentalmente al control de la disciplina de los alumnos, toda la tecnología de determinación de objetivos operativos o terminales, los libros de texto y guías didácticas que enumeran el repertorio de actividades que deben hacer los profesores y alumnos, etc., todo esto hace que al docente le quede reducida su función, que favorezca la rutinización del trabajo que impide el ejercicio reflexivo orillados por la presión del tiempo.

Ahora, si especificamos la problemática de las actividades de enseñanza-aprendizaje, Esteve (1994) señala las siguientes dificultades:

- Dificultades para adaptar los contenidos de la enseñanza a niños con niveles

diferentes y una motivación y capacidad de abstracción heterogéneos.

- Dificultades para identificar los objetivos adecuados a la edad y al nivel escolar de los alumnos.
- Dificultades para integrar elementos de motivación pertenecientes al ámbito de intereses reales de sus alumnos.
- Dificultades para atender particularidades específicas de niños problemáticos en el terreno de la conducta o en el campo del aprendizaje, sin descuidar la marcha general del grupo.
- Dificultades para contactar con los padres de los alumnos y con sus propios compañeros; en parte por falta de seguridad en sí mismo o por reconocer que tienen problemas en la enseñanza.

Entre la diversidad de tareas que han de enfrentar actualmente los docentes y que derivan en la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos destacar los siguientes:

En primer lugar la relacionada con el manejo de la dinámica del grupo a su cargo; tendrá que armonizar la comunicación de un grupo de diferentes caracteres; por otra parte el profesor deberá fundamentar los objetivos pedagógicos o conseguir, programarlos, explorar las condiciones intrapersonales y situacionales de los alumnos para adecuar su plan de intervención, diseñar y aplicar un sistema coherente de evaluación, fomentar el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos, atender la promoción de las actividades lúdico-deportivas, planificar actividades prácticas, visitas y excursiones, asistir a reuniones de padres de familia, para explicar la marcha y progreso de sus alumnos, asistir a reuniones oficiales y sindicales, reuniones de consejo técnico consultivo, deberá realizar acciones de formación y actualización permanente, etc., Ortiz (1998).

Se les exige ser un guía, amigo y compañero de sus alumnos que comparte sus intereses para analizar mejor sus motivaciones; se le exige también que se

convierta en juez, que juzgue y califique para seleccionar a los alumnos que pasarán o no al siguiente grado, ocasionando con esto sentimientos de culpabilidad en los docentes, porque primero apoyó a los alumnos y después aplicó los reglamentos de la escuela.

Por otra parte la diversificación cultural de la sociedad plantea qué valores transmitir y cuáles cuestionar; acerca de qué, cómo, y de qué manera educar, ya que se ha perdido el consenso anteriormente existente. No hace muchos años los valores y modelos educativos estaban más cohesionados y la sociedad no cuestionaba qué es lo que se debía enseñar y cómo hacerlo. En la actualidad, cualquier profesor puede ver cuestionada su intervención y sus valores, generándose conflictos y rivalidades con otros agentes educativos; lo que repercute en un incremento del malestar docente.

Otro cambio sociocultural que ha hecho compleja la función docente radica en que el papel del profesor como fuente de información ha entrado en competencia con los distintos medios de comunicación que son los principales competidores y cuestionadores, en ocasiones de la información transmitida por el docente.

Es muy significativo para el profesor saber resolver los problemas derivados del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que al hacerlo se mejora su autoestima, también adquiere seguridad y trata de hacer propuestas para cambiar la práctica docente; sin embargo, al tener dificultades para que sus alumnos entiendan los contenidos de aprendizaje, o no cuenta con elementos de motivación en relación a los intereses reales del alumno, y tiene problemas para atender situaciones específicas de niños en el ámbito de la conducta lo expone a momentos de desesperación que lo llevarán a la angustia y a la desmotivación por su trabajo.

3. Relación maestro-alumno-padre de familia

Relación con los maestros. El problema de las relaciones interpersonales y laborales con sus compañeros y sus autoridades es un elemento de interés para

entender las dificultades de los maestros.

Las relaciones entre profesores revelan incomunicación y falta de cooperación, los maestros no están acostumbrados a trabajar en equipo ni a compartir sus preocupaciones y quienes lo hacen lo critican diciendo que es muy inmaduro; las resistencias a no ser comunicativo se basan en el temor al rechazo y a las críticas. Los profesores que más resienten la falta de comunicación y cooperación en la labor educativa son los maestros que recién ingresan al trabajo escolar ya que sienten mayor ansiedad al preguntarse cómo proceder ante el grupo de niños que les encomiendan; es aquí cuando demandan más colaboración de sus compañeros para que los apoyen en el desarrollo de modelos ideales de intervención educativa que aprendieron en su período formativo; pero, ese deseo de aplicar tales modelos en muchas ocasiones no son bien vistos por los profesores con más años de servicio porque ellos mantienen modelos más conservadores. Esto, a veces presenta conflictos generando culpabilidad y malestar tanto a los maestros “viejos” como a los “nuevos”, unos por haber sido absorbidos por un clima conservador de adaptación al medio y otros, por desestabilizar los planes de trabajo de sus compañeros.

Por otra parte, otra relación de los profesores que en ocasiones incrementa su malestar es la relación con sus autoridades inmediatas, como son los directores y supervisores, porque dicen que el papel que éstos desempeñan es más de presión que de ayuda, ya que les preocupan más el control del cumplimiento de normas y programas, concursos, etc., que contribuir a solucionar los problemas escolares.

Relación con los padres. Algunos estudios Wilson, (1995:52, citado por Ortiz) “acentúan que los profesores, en las relaciones con los padres encuentran otra serie de dificultades para la práctica del ejercicio educativo”.

Tradicionalmente, las relaciones maestro-padres de familia han estado determinadas por la falta de comunicación también, no ha existido una cooperación constante entre madres-maestros-escuela, más bien las relaciones se han limitado a

la comunicación sobre aspectos negativos de la conducta de los alumnos.

Actualmente las principales fuentes de malestar entre la relación profesores-padres se encuentran en los planteamientos educativos o estrategias de trabajo de ambos; mientras algunos padres demandan un sistema de educación autoritaria y racionalista para sus hijos, y consideran el tratamiento escolar de las cuestiones afectivas y sexuales una intromisión en los valores de la familia, otros demandan una educación más progresista, con menos presiones y una mayor importancia a la formación sobre cuestiones afectivas y sexuales; estos planteamientos que son vividos por el docente, los traduce como incompreensión y falta de entendimiento.

El desarrollo de asociaciones de padres de familia preocupados por participar en la orientación de la formación escolar de sus hijos, ha permitido la confrontación de dichos planteamientos. En ocasiones, el docente se siente fiscalizado y cuestionado por padres, que no comprenden ni escuchan sus planteamientos; dificultades que se agravan con la falta de apoyo a sus proyectos educativos, llegando en ocasiones a desmoralizarse de su profesión.

Relación con los alumnos. A lo largo de la historia de la educación, la comunicación entre profesores y alumnos ha estado referida casi exclusivamente a una mera relación técnica de trasmisión y evaluación de conocimientos.

Las relaciones positivas con los alumnos son una de los motivos más satisfactorios que un maestro puede encontrar en la situación educativa. A todo profesor gratifica el hecho de sentirse valorado, querido, respetado y estimado por los alumnos. Si por el contrario, al profesor se le hace sentir como un sujeto que le faltan conocimientos, se le desvalora, se le considera como rival, estarán puestas las condiciones para la insatisfacción profesional. (Martínez, 1984)

Uno de los elementos de rechazo y desconsideración por parte de los alumnos hacia determinados profesores puede deberse, entre otras razones, a la materia a

explicar, sus métodos usados, a su forma inadecuada de relacionarse y comunicarse, al cansancio derivado de varios años de ejercicio docente, que hacen entrever los miedos del profesor al descubrirse en él algunas faltas que puedan deteriorar su imagen por lo que puede presentarse mecanismos de rigidez comunicacional. A estos miedos y dificultades expuestas, el maestro se defiende con la utilización de amenazas, castigos, chantajes emocionales, etc., todo esto viene a problematizar con desencanto la relación educativa, ya que tanto unos como otros formalizan una división que se alejan cada vez más de una mutua comprensión y aceptación.

La falta de atractivo e interés en la oferta de estrategias didáctico-pedagógicas y la escasa distinción del rol del docente, creará a la larga desmotivación y malestar en la propia formalización educativa.

b. Factores contextuales

Son los referidos a las condiciones ambientales, al contexto en que se ejerce la docencia, la acción de estos factores es indirecta, promueve la disminución de la motivación del profesor en el trabajo, en su esfuerzo; estos factores pueden influir sobre la imagen que el profesor tiene de sí mismo y de su trabajo profesional.

1. El rol del profesor

La noción del rol se da dentro de una red de relaciones sociales y envuelve la realización de actividades diseñadas para lograr ciertos objetivos, definidos por una institución. En estos términos el rol del maestro determina la participación de los maestros en la realización de decisiones acerca de sus propias prácticas y responsabilidades. El rol del maestro también se define por la clase de relaciones laborales entre maestros en una escuela.

La preocupación del cómo debe ser y actuar del profesor ha sido una preocupación constante dentro de la teoría y la práctica educativa. Sin embargo, algunos autores plantean lo que debería ser el rol del maestro García, (1999), así

tenemos que un maestro requiere de una capacidad intelectual que se refleje en la claridad de ideas y la facilidad para comunicarlas, la objetividad en los análisis, la imaginación, la memoria y la síntesis. también poseer buenas cualidades didácticas, enfocar el proceso de aprendizaje de una forma flexible e ingeniosa, teniendo siempre presente la aplicabilidad personal y económica de lo aprendido.

También en este rol el profesor requiere de capacidad para resolver problemas de todo tipo, un grado suficiente de seguridad en sí mismo, no solamente enseñar determinadas materias sino que puede actuar como especialista en currículum, como vínculo de enlace con la comunidad como investigador asociado en la escuela, como un especialista para los alumnos con dificultades para aprender, como gestor de recursos, etc.

En síntesis, podemos afirmar que el nuevo rol del docente, se encaminará más a orientar a los alumnos hacia las fuentes de conocimiento, a ayudarles a organizar su aprendizaje y a utilizar las fuentes de información que a la transmisión de conocimientos que se quedan rápidamente obsoletos.

Las más diversas fuentes están de acuerdo en señalar que, en los últimos años, se han aumentado las responsabilidades y exigencias para los profesores, concediendo una rápida transformación del contexto social, lo que ha traducido en una modificación del rol del maestro, que supone una importante fuente de malestar para muchos de ellos, Barton y Walker (citado por Esteve, 1995).

Este cambio de rol de algunos maestros coincide con la transformación que se ha visto de los agentes tradicionales de socialización como son la familia, el ambiente que rodea a la comunidad, que han reaccionado por diversas circunstancias a dejar sus responsabilidades a la escuela, además, el papel tradicionalmente asignado a las instituciones escolares en lo que respecta a la transmisión de conocimientos, se ha visto modificado por la entrada de nuevos agentes de socialización como son los medios masivos de comunicación que se han

convertido en fuentes paralelos de trasmisión de información y cultura; por lo que los profesores no son los únicos que cuentan con la información y transmisión del saber.

En la actualidad algunos profesores se encuentran con una nueva fuente de malestar al intentar definir qué deben hacer, qué valores van a defender; las transformaciones suponen un exigente reto personal que se plantean responder a las nuevas expectativas que sobre los maestros se proyectan. Cualquier actividad del profesor puede ser contestada y habrá grupos y fuerzas sociales dispuestas a apoyar esas contestaciones.

Todas estas situaciones, a veces se agravan por el hecho de que el maestro se encuentra frecuentemente frente a distintos roles contradictorios que le exigen mantener en equilibrio muy inestable. Así por ejemplo, se le exige que permita a los alumnos el nacimiento y evaluación de su propia autonomía, pero al mismo tiempo se le pide que someta a cada niño a las reglas del grupo y de la escuela.

2. Organización de la comunidad escolar

La escuela como una formación social, es una organización ordenada y un elemento importante de dinámica social, donde la vida del individuo está marcada con el sello de la peculiaridad ambiental, por lo que puede decirse que el grado de éxito de esta organización descansa en los medios disponibles y en su estructura y funcionamiento en la medida en que el rendimiento depende de la cooperación de los miembros. (Mayntz, 1996)

Es importante que en una organización prevalezca el interés del grupo ante el interés personal, pero, la ignorancia, el egoísmo y demás debilidades del individuo hacen que predominen las decisiones de unos cuantos, que para el caso de los maestros los lleva a acatar sus mandatos; como ejemplo, podemos mencionar las temáticas para los programas de capacitación y actualización que no se concensan, obligarlos a participar en concursos escolares, a decidir qué mejoras se le pueden hacer a los edificios educativos, a trabajar con los padres de familia y sus propias

planeaciones de clases fuera del horario de labores, etc, etc., provocando en algunos profesores el desánimo en su quehacer y al riesgo del malestar docente Henri Fayol (citado por Hernández, 1994).

Fayol, destaca también, que la estabilidad del personal tiene mucha relación con el desarrollo que el empleado tiene en el aprendizaje y dominio de su trabajo. Esta idea nos lleva a observar cómo se da la desestabilidad de los profesores del medio rural, al no arraigarse a su comunidad por la falta de estímulos y de apoyos materiales que necesitan para complementar su tarea, provocando una movilidad frecuente en ellos por el interés de trabajar en un medio urbano.

Otros elementos importantes para el buen desarrollo de las organizaciones es la iniciativa y creatividad de sus miembros, que al no valorarse se hacen estáticas y no sobresalen en sus proyectos, como sucede al no considerar el deseo de participar de los maestros en los cambios educativos que realizan las autoridades, la poca confianza que depositan en ellos para realizar modificaciones a los planes y programas, cayendo los profesores en una rutina que muchas veces los domina, conformándose con este tipo de comportamiento; siendo que cuando la organización consigue hacer atractiva su imagen adquiere prestigio, entonces, es más fácil recibir de las autoridades o de la sociedad estímulo o ayuda.

Así, es fácil comprender que los maestros de una comunidad escolar están satisfechos cuando entienden que por sus servicios reciben una prestación proporcionada, entendiéndose ésta por no solamente los estímulos utilizados oficialmente por una organización y las ventajas en perspectiva, sino también la satisfacción de necesidades adicionales, tal vez por el contacto social, la actuación, el prestigio y otras cosas. Del servicio del profesor no solamente forma parte el tiempo, la energía empleada y que son necesarias para el cumplimiento de su cometido, sino, además todo lo que el maestro aporta a la organización como es su saber, su prestigio personal e incluso su estatus social. Pero, cuando el clima interno de la organización es opresivo o se toman medidas coactivas para el cumplimiento

del trabajo, entonces, tienden algunos maestros a ganar protección entre ellos mismos o sindicalmente frente a las normas establecidas por la autoridad.

3. La actitud de la sociedad ante el maestro

El grado de organización y protagonismo social de los docentes ha crecido en importancia durante las últimas décadas; se ha desarrollado sin tomar conciencia clara de su condición de trabajador de la cultura, del proceso de trabajo que realiza cotidianamente y de la importancia que tiene como sector social. (Martínez, 1992)

Sin embargo, en el momento actual nuestra sociedad tiende a establecer su estatus social en base al nivel de ingresos, las ideas de abnegación y vocación han decaído en valor. Los profesores observan la evolución de una sociedad que impone importantes cambios en su profesión, su rol ha cambiado según el contexto social donde ejerce su profesión.

Todavía se recuerda cuando los padres de familia se esforzaban por educar a sus hijos considerando la disciplina, el respeto no solamente entre sus compañeros, sino al maestro, dándole a éste todo el apoyo para corregirlo. Actualmente los profesores se quejan de que los padres se despreocupan de inculcar en sus hijos unos valores mínimos y lejos de comprender la situación, los culpan porque no saben enseñar. Los maestros se sienten injustamente juzgados por los padres que son los representantes de la comunidad social.

La evolución y cambios experimentados en los agentes tradicionales de socialización como la familia, grupos sociales, etc., han promovido que muchas de las responsabilidades educativas que dichos agentes venían desempeñando anteriormente se trasladen ahora como decíamos al principio de este inciso, a manos de las instituciones escolares. Se ha producido un cambio en el apoyo del contexto social sobre los profesores, ya que no sólo los padres, sino también los políticos y los medios de comunicación consideran a los maestros como principales responsables de las múltiples deficiencias del proceso enseñanza-aprendizaje. (Ortiz, 1995)

Estos mecanismos de influencia de la imagen pública del maestro, nos hace entender la importancia del contexto social en que ejerce su labor. La actuación individual no es totalmente independiente de dicho contexto social en que se realiza y, en muchas ocasiones el sentimiento de desánimo que embarga a muchos profesores, tiene su base precisamente en este tipo de factores.

4. El medio ambiente escolar

Es muy conocido que la motivación de un profesor con respecto a su trabajo y su compromiso con la organización y la profesión se encuentra influida principalmente por el contexto de la enseñanza y los ambientes en que trabaja.

¿Qué tipo de ambientes escolares promueven la motivación del maestro, y consecuentemente favorecen la creatividad?

Un primer ambiente puede ser el relacionado con los recursos adecuados que proporcionen las condiciones y herramientas mínimas necesarias para enseñar; material audiovisual, escritorio cómodo, biblioteca, aparatos para reproducir escritos o dibujos, etc.

Otro ambiente escolar que se hace necesario en el plantel es la integración de propósitos; línea de organización y metas claras, donde todo el colectivo tenga responsabilidad; el ambiente en la escuela debe funcionar como un todo coherente, concensar las ideas o iniciativas para crear compromisos y establecer expectativas compartidas.

Integrado el ambiente escolar puede proporcionar un grado de seguridad y confianza de los profesores, los motiva y estimula en aspectos fundamentales.

En las escuelas divididas, los maestros ven su papel confinado dentro de cuatro paredes del salón de clases; sus actividades giran alrededor de las reglas, rutinas administrativas, en lugar de tener metas y valores compartidos.

Por el contrario, un trabajo colegiado en las escuelas, apoya la apertura y el intercambio, permite una atención y un diagnóstico más colectivo; un entorno de resolución de problemas que asume como norma un cambio y una revisión constantes o crecimiento profesional.

Por otra parte en los ambientes escolares donde los profesores no toman decisiones sobre una amplia variedad de cuestiones a nivel escolar, tienen una gran influencia en cómo se sienten los profesores en relación con su trabajo y su escuela. Generalmente los maestros quieren ser ellos los que tomen decisiones de planificación importantes, quieren decir sobre cómo organizar sus clases y actividades pedagógicas, el sentido de la autonomía y control de los maestros se favorece cuando participan en las decisiones, ellos desean plantear el enfoque de la disciplina de la escuela, las metas de enseñanza, la evaluación del programa y todo aquello que tienen bajo su responsabilidad cotidiana.

Un ambiente, cuyo enfoque se refiera a la administración escolar, pero, aquella que sea capaz de comprender el comportamiento humano, especialmente el comportamiento grupal y de favorecerlo mediante habilidades interpersonales como la motivación, la asesoría, la dirección y la comunicación, sería el adecuado para contrarrestar el riesgo del malestar docente. Mayo E. (citado por Koontz y Weihrich, 1998)

Con este enfoque, es de vital importancia buscar las formas de atenuar o desaparecer el desánimo y desinterés que presentan algunos maestros por su labor cotidiana, para lo cual, resulta significativo lo que aportan las motivaciones humanas y las necesidades de seguridad.

Si partimos de que las motivaciones se basan en necesidades primarias como los requerimientos fisiológicos y las secundarias como la autoestima, el estatus, el afecto, la generosidad, la realización y la afirmación personal; entonces, las motivaciones de un individuo pueden ser sumamente complejas, sin embargo,

motivar a los profesores es inducirlos a alcanzar un alto desempeño, es influir en su conducta para satisfacer sus deseos, lo que ocasionaría una participación constante planteando propuestas para transformar la realidad escolar. Koontz y Weihrich, (1998)

En relación a las de seguridad, "el ser humano necesita perder el miedo al medio ambiente y a las condiciones futuras. Es débil y esta debilidad lo obliga a unirse a otros seres humanos para apoyarse mutuamente; se siente inseguro sin el apoyo de otros, o de bienes materiales. El miedo lo hace unirse contra el jefe o a la autoridad, o en unirse a favor del jefe. El origen de los sindicatos posiblemente obedece a estos sentimientos de defensa". Maslow A. (citado por Hernández y R. :242)

Esta teoría describe a algunos profesores cuando se sienten desconcertados o inseguros por los cambios tan acelerados de la sociedad, de la ciencia o de la técnica; pero, también es de esperarse que cuando los maestros cubren sanamente estas necesidades manifiestan su libertad, proponiendo cosas que agradan a sus compañeros o a las autoridades, producen y crean bienes culturales, artísticos y materiales que benefician a la escuela o al sector escolar.

Sin embargo, es muy necesario que el profesor se sienta orgulloso de sí mismo por los resultados de su acción individual, aunque siempre necesite el reconocimiento de otros a través de los estímulos.

Un riesgo de malestar docente que es significativo entre los maestros, sucede cuando las escuelas se ven divididas, donde sus actividades giran alrededor de rutinas administrativas y de reglamentos, cuyas consecuencias subyacen en la falta de recursos adecuados, integración de propósitos, falta de metas claras, sin consenso de iniciativas o ideas que conllevan al profesor a no participar en la toma de decisiones de la gran variedad de cuestiones escolares.

D. Formación de profesores

Tomando en cuenta que después de la formación escolar propiamente dicha, el individuo adquiere durante su vida laboral una formación con base en conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociados al campo de trabajo, la formación constituye un elemento necesario en la carrera de un profesor: debe ser de calidad, basarse en aquellos conocimientos que el maestro necesite para enfrentar las situaciones cotidianas en el quehacer escolar, que haga hincapié en habilidades y destrezas que permita una práctica dinámica e interactiva en el aula y en la comunidad escolar. Esta preparación es indispensable que considere el apoyo de las experiencias previas o conocimientos anteriores de los docentes para ofertar programas de interés para ellos, y poder desarraigar algunos saberes que poseen muchos maestros que dificultan la adquisición o producción de nuevos conocimientos, aptitudes y conductas.

Al hablar del comportamiento del docente en la escuela primaria, se puede decir que no depende sólo de la formación que se recibe, sino de la que se adquiere, ya sea por ensayo y error en su propia práctica profesional, a veces cayendo en la mayoría de los casos, en la repetición de rutinas y modos de actuación ya desfasados como es el abuso de la exposición oral de sus clases con una evaluación final meramente cuantitativa. La actividad docente no puede limitarse a esto, a un proceso lineal de transmisión de contenidos que se presenta en cada materia, y con una evaluación tan restringida.

Esto puede indicar que haya una deficiente formación profesional que haga que el profesor se encuentre en muchas ocasiones en situaciones de tomar decisiones para dirigir el proceso de la enseñanza y del aprendizaje de los contenidos curriculares, o a veces frustraciones por no saber tomarlas, dando como resultado un agotamiento físico o psíquico, ya sea por no saber afrontar de una manera correcta, el proceso educativo, o por no saber qué hacer ni entender dicho proceso.

a. Antecedentes

En los primeros años del México independiente (1821) la pregunta principal acerca de la profesión docente era, quién autorizaba el ejercicio como profesión (Arnaut, 1996). Para ingresar a la profesión no dependía de un sistema de formación o de una escuela normal, sino de la autorización para ejercitar la docencia, ya sea por los ayuntamientos o por los gobiernos de los estados. Lo que imperaba en ese tiempo era la instrucción elemental de las primeras letras la cual era controlada por los particulares y el clero; como es el caso de la Compañía Lancasteriana que enseñaba las primeras letras, auxiliándose de monitores que eran gentes que poseían algunos saberes al respecto.

Cuando los liberales toman el poder en 1867 promovieron una mayor intervención tanto de los municipios como de los estados de la república en la educación primaria, por lo que crece el sistema escolar municipal tanto en la capital del país como en los estados; esto da lugar a que los ayuntamientos consoliden su facultad de autorizar el ejercicio de la profesión docente, por lo que se observa ya una tendencia a convertirse el ejercicio docente en una profesión de estado.

En México, la escuela y con ella la función del docente, aparecen con fines de regular la educación con la idea de formar a un sujeto cuyo perfil sea aquél que la nación está requiriendo, así la actividad del sujeto será aprehender todo lo que está inserto en el curriculum ideado, para tal o cual modelo de sociedad imperante.

La creciente intervención del estado y la necesidad de elementos pedagógicos en la educación plantean la urgencia de formar profesores en centros especializados o de escuelas de enseñanza normal (Arnaut, 1996).

Como dice Narodowski (citado por Diker y Terigi, 1997: 29) "El magisterio ya no puede liberarse de la mera buena voluntad de una vocación: un riguroso proceso de formación habrá de inscribir en el cuerpo docente condiciones necesarias para la tarea educativa". Así se instauran las escuelas normales en la que los futuros

profesores serán capaces de contribuir a la producción de saberes en la institución escolar.

Por lo anterior, se puede reflexionar en lo siguiente: ¿repercutiría la falta de elementos pedagógicos y didácticos en la formación docente de las personas que se enfrentaban a un grupo de alumnos para enseñarles las primeras letras?

Si actualmente se hace necesario una buena formación continua entre los maestros para que sus esfuerzos al promover el proceso enseñanza-aprendizaje se reduzca y su trabajo cumpla con los objetivos; cabe pensar que antiguamente el trabajo desarrollado por estos profesores era improvisado, sin sistematización, resultando cansado y poco atractivo, provocando en ocasiones un desconcierto o malestar entre ellos.

b. Formación inicial

Una vez elegida la carrera magisterial lo que sigue es la etapa de la formación inicial del futuro profesor. Se debe hacer mucho hincapié en que una formación inicial recibida que no coincide con las exigencias de un desempeño eficaz e innovador, presenta un problema significativo en el futuro profesor.

Según Tedesco (citado por Diker y Terigi, 1997) los programas de formación inicial están alejados de los problemas reales de un maestro: ya que no se abordan situaciones de cómo enfrentar a alumnos socialmente desfavorecidos, en clases multigrado, clases multiculturales, alumnos de zonas marginales, con problemas de aprendizaje en la lecto-escritura y matemáticas, en estos programas académicos se otorga más importancia a cuestiones puramente académicas, que a la observación y a las prácticas innovadoras; se prioriza el trabajo individual y no al trabajo de equipo, a los aspectos puramente cognitivos y no a los afectivos. Parece que el haber elevado la educación normal básica a nivel superior no ha sido suficiente, puede, sin embargo, favorecer la profesionalización de los maestros.

Esta incongruencia entre la formación inicial y las exigencias para el desempeño, es uno de los problemas más significativos de la actividad docente. Las razones que sustentan esta disociación pudieran ser: que los profesores no asocian la formación científica y la formación pedagógica, es obvio que se tiene que dominar la materia a enseñar para concretar una enseñanza eficaz, de la misma manera se deben de dominar las diversas estrategias pedagógicas que permitan cubrir las necesidades de una población escolar cada vez más diferenciada.

El primer año de servicio de un profesor es un periodo de intenso aprendizaje, porque además de iniciarse como maestro se enfrenta por primera vez a las responsabilidades de vivir de manera independiente, es decir, en la mayoría de las veces vivirá lejos de su casa, tendrá que buscar donde hospedarse, conocer y relacionarse con gente de la comunidad, hacer compromisos con los padres de familia, pedir crédito y pensar cómo se comportará para ser el ejemplo de esa comunidad. Pasa de la libertad de la vida de estudiante a las responsabilidades de la vida profesional.

Las primeras experiencias que se dan en la comunidad escolar, con relación a las expectativas generadas en el periodo de su formación, dan como resultado una serie de dificultades que pueden provocar inseguridad por el modo de afrontar las diversas situaciones que se presentan, como son: los contenidos a enseñar que muchas veces no los domina completamente o si los domina no tiene idea de cómo jerarquizarlos, cómo dosificarlos; con respecto a la organización de las actividades escolares se encuentra que le falta o le sobra tiempo al cumplir con ellas; lo relativo a la disciplina de los alumnos, a veces no encuentra cómo llevar el control si aplicando las normas que le marca la dirección de la escuela o como lo enseñaron durante su formación. Otro de los problemas que se observa muy comúnmente es la falta de motivación y participación de los alumnos en clases, se desespera al ver que sus alumnos no le ponen atención, no participan en la clase, y si lo hacen, lo quieren hacer con desorden. Otras veces, se enfrenta con alumnos denominados "problema" que no le dejan trabajar, molestando a los demás y se encuentra con el dilema de

corregirlo él o mandarlo con el director, porque no sabe qué es lo mejor; en la interacción que tiene con sus compañeros maestros, observa que no hay apoyo para él, o bien lo tratan de incorporar a sus tareas, el director no es capaz de orientarlo en lo pedagógico o didáctico; por otro lado, hay problemas que se presentan por algunos padres de familia, ya sea porque desatienden completamente a sus hijos o lo contrario están muy pendientes de ellos, a tal grado que lo están evaluando constantemente y haciéndole ver a cada momento sus errores.

Esta serie de situaciones problemáticas, algunas veces originan un malestar docente por lo incongruente que resulta la relación entre la formación recibida inicialmente y la realidad práctica a la que se enfrentan en la escuela. (Ver Pp. 84, 110, 111, 118, 126, 127, 133, 134, 136 y 137)

Por lo expuesto anteriormente, Esteve, Franco y Vera, (1995) proponen que en el proceso de formación inicial se deben de considerar tres preceptos de actuación por parte de la institución formadora:

1°. La existencia de mecanismos de selección para acceder a la profesión docente que se fundamenten en criterios de personalidad y no sólo en criterios puramente académicos.

2°. Que se sustituyan los enfoques normativos por enfoques descriptivos en los planes de estudio de formación inicial de profesores. Esto quiere decir, que se cambien los programas de formación de maestros orientados a un modelo de profesor -eficaz-, de profesor "bueno" que marca lo que un maestro debe hacer, debe pensar, lo que debe evitar para adecuar su actuación educativa al modelo propuesto, basándose en el supuesto de que el profesor es el único responsable de la eficacia docente; por aquellos programas que consideran que el éxito en la docencia depende de una actuación correcta del profesor que responda a la serie de factores que influyen en la interacción profesor-alumno, que cuando tienen fracasos, revisan los posibles errores que cometieron.

3°. El tercer precepto de actuación es la adecuación de los contenidos de la formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza; es decir, la falta de preparación de los futuros maestros se observa en lo relacionado con la organización y los aspectos relacionales con su entorno de la clase, del plantel, ya que predominan los contenidos cognoscitivos; por lo tanto los profesores pueden dominar los contenidos a transmitir, pero no saben cómo organizarlos, dosificarlos para hacerlos entendibles según el nivel educativo.

1. Cuestiones curriculares de la formación

La cuestión esencial sigue siendo la de saber si se va a formar a profesores reflexivos, críticos, analíticos, psicopedagógicamente bien preparados para orientar, motivar, y encauzar las inquietudes y habilidades de los estudiantes para que se adecuen a un mundo cada vez más cambiante acelerado social y culturalmente hablando.

Las escuelas normales son las instituciones en México encargadas de la formación inicial de los futuros maestros. Sin embargo, Reyes (1993), señala que estas instituciones han tenido una visión instrumental que las ha convertido en transmisoras y repetidoras de saberes más prácticos de la pedagogía, con predominio de actividades de entrenamiento y con limitado acento teórico en sus planes.

Cuando la Normal Básica asciende a nivel licenciatura, o sea a un nivel superior, se implementa un plan de estudios que rompe el carácter instrumental provocando la implementación de funciones sustantivas de investigación, de difusión y extensión académica y esto descubre más la evidencia de las limitaciones, las carencias institucionales presentando una complejidad tal, que ha resultado muy cuestionado el modelo educativo de la formación inicial y hasta para los maestros en servicio.

Al respecto, Torres (citado por Textos del Segundo Congreso Nacional de

Educación del SNTE, 1997), explica que el plan curricular o las nuevas políticas educativas sexenales de formación docente, inician de cero, pocas veces piensan en el conocimiento o las experiencias acumuladas en los maestros, en la misma sociedad, lo que sería un avance o un diagnóstico para conformar un buen modelo educativo en el futuro; nuestros planeadores educativos consideran que la formación y actualización se tiene que dar únicamente en los maestros y se les olvida o cuando menos no les obligan a formarse o actualizarse a la misma estructura educativa como pueden ser los supervisores y directores escolares, los asesores y los tomadores de decisiones; la visión del plan de estudios es más instrumental con respecto a la formación docente, ya que se orienta a preparar al profesor como un operador o como un técnico, sin pensar que pueden comprender cabalmente su campo, su contexto de trabajo, y es capaz de identificar y resolver en forma autónoma problemas vinculados con su propio quehacer; por último, se separa el método, del conocimiento general del saber pedagógico, dándole más importancia al primero que al segundo, sin percibir que una buena enseñanza se da entre el saber la materia y saber enseñarla.

Sin duda, el malestar de los profesores en razón a las cuestiones curriculares de la formación, se presenta en la desmotivación que sienten al observar que siempre las políticas educativas al respecto, no toman en cuenta sus experiencias; por otra parte, los planeadores educativos en relación a la actualización, tienden a exigir únicamente a los docentes frente a grupo su asistencia y permanencia, ya que con los supervisores, directores y demás tomadores de decisiones, no hay tal exigencia; además, consideran que los planes de estudio son más instrumentales, porque orientan a preparar al profesor como un operador o como un técnico y no como un diseñador o planeador de su propio trabajo.

2. Criterios de selección de los futuros profesores en las Escuelas Normales

Las razones que mueven a una persona a convertirse en profesor son múltiples, y difieren de un individuo a otro, y le corresponde al sistema educativo la

que está en juego el desarrollo de personas, no de objetos, y por ello hay que intentar prevenir el posible daño que personas conflictivas pueden causar en los alumnos, como es el atraso en su aprovechamiento escolar.

Una vez seleccionados los aspirantes a profesores por pruebas psicométricas o exámenes médicos, se determina prácticamente al futuro profesor; más tarde se siente la incongruencia de las exigencias de esta profesión y aquello que los llevó a escoger esta carrera, es decir, entraron a la escuela normal por influencia familiar, por ser empleo seguro, o por situaciones económicas, lo que lleva a provocar un deficiente desempeño escolar que redundará en un desinterés y desmotivación por su trabajo, convirtiéndose en malestar entre los maestros.

3. Profesores principiantes

Se entiende por profesores principiantes a aquellos que no han completado tres años de servicios docentes. Es el periodo donde el maestro nuevo tendrá un intenso aprendizaje, porque además de toda la problemática técnica-pedagógica habrá de afrontar en muchos casos las responsabilidades de vivir independientemente, vivir fuera y lejos de su casa, buscar nuevas relaciones de amistad y de trabajo y podrá comparar inmediatamente la libertad de la vida de estudiante con las responsabilidades de la vida profesional.

Durante este periodo de transición, como lo señalan Esteve, Franco y Vera, (1995) el profesor principiante va conociendo la realidad escolar, de modo que cada una de sus experiencias las contrasta con su formación inicial. Cuando las dificultades presentadas están en proporción con el nivel de preparación recibido en la escuela normal, las enfrenta con serenidad y capacidad suficiente para encontrar una respuesta apropiada; sin embargo cuando descubre que aquello que esperaba encontrar en el salón de clases o en la comunidad escolar no existe o es de manera diferente se le presenta cierta angustia, que lo hace vulnerable en su rol docente y en la adaptación a su entorno profesional.

Si se considera que en el proceso de iniciación de toda actividad profesional trae consigo un tiempo de adaptación y que durante ese tiempo se producen distintos malestares, la docencia en los profesores principiantes presenta distintas fuentes de malestar que obedecen a diversas razones, entre ellas podemos mencionar las que señala Ortiz (1995); cuando la formación profesional ha sido deficiente se presentan situaciones difíciles, como el atender un grupo y grado de primero y los grados superiores, y si a esto se le agregan casos más particulares como son: la duda o temor de que los alumnos se den cuenta del nivel de dominio de sus conocimientos, el hecho de cometer equivocaciones, caer en contradicciones y luego cómo salir de esas situaciones difíciles; el hecho de cómo relacionarse con los miembros de la comunidad escolar; no contar con material didáctico; en relación a su actuación académica es motivo preocupante, lo relativo a la programación en tiempo y espacio de los objetivos de aprendizaje, la distribución y dosificación de los contenidos y actividades, los problemas de motivación a sus alumnos y su evaluación, problemas de metodología, técnicas y recursos de enseñanza con los que tiene que hacer frente a la labor dentro del aula, etc., además, la excesiva cantidad de asignaturas que tiene que cumplir, preparar sus contenidos de acuerdo a los programas oficiales establecidos.

Por último, otra fuente importante de malestar, son las dificultades que enfrentan los profesores principiantes como son los problemas de disciplina en la interacción con sus alumnos, cómo promocionar la motivación y controlarlos, también el enfrentar los problemas de comunicación con sus propios compañeros, dificultades de relación con los padres de familia y temores ante la autoridad; en relación a esto último se encuentra que la intervención del director se limita a vigilar el cumplimiento de las normas burocráticas y los problemas de disciplina; el supervisor se limita a cuestiones meramente administrativas, lo que hace que el maestro principiante lo asocie como una figura de control burocrático y sanción, resultando frustrante para ellos quienes necesitan en buena medida una orientación.

Es significativo el malestar o desconcierto que presenta el profesor cuando

descubre que aquello que esperaba encontrar no existe o es de manera diferente con respecto a la información que recibió en la escuela normal; entonces aparece la angustia al tener problemas de disciplina en sus alumnos, por la excesiva cantidad de materias que tiene que trabajar, y otras fuentes de malestar, que lo hacen vulnerable en su rol.

c. Formación permanente

La necesidad de una formación permanente del hombre se justifica por la evolución y el progreso de las ciencias y la tecnología.

Al hacer referencia a la formación permanente de los profesores se hace necesario ubicarse en el contexto de los profesores, en este caso los de primaria. Invernon, (1997:13) considera que la formación permanente del profesor "es un perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, para que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno. Esta formación supondrá la actuación científica, psicopedagógica y cultural complementaria y a la vez, profundizadora de la formación inicial con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional".

Para García (1999), la formación permanente de los maestros es un factor indispensable para cualquier sistema educativo que pretenda alcanzar un alto nivel de calidad por medio de la preparación constante, esto lleva a pensar que la formación del profesor forma parte de los grandes retos actuales, junto con la reforma curricular y las condiciones laborales de los maestros.

Se sabe que los momentos actuales son tiempos de cambios; hoy parecen ser más acelerados que en otras épocas, éstos se hacen sentir en la actividad humana y la educación no puede estar al margen de dicha influencia. La presión que implica la modernidad amplía las funciones de los profesores, la gestión escolar, la administración educativa, conocimientos sobre el desarrollo o graduación de los aprendizajes en los estudiantes se multiplican conforme se presentan las

innovaciones surgidas de la necesidad de cambio, creando la sensación de sobrecarga entre los profesores y directores responsables de llevarlos a cabo, lo cual trae consigo la actualización obligada para ellos, con el propósito de que se sepan enfrentar a nuevos problemas y obligaciones, mínimamente a comprender las orientaciones metodológicas y didácticas que sugieren los nuevos planes y programas. Todo esto hace ver a la profesión docente como una actividad cada vez más compleja que exige una formación más constante, continua y rigurosa en todos los casos, para poder abordar con éxito situaciones de enseñanza-aprendizaje que son difíciles, al no saber cómo afrontarlos.

Indudablemente, estos tiempos modernos son tiempos de cambios y parecen ser más acelerados que en otras épocas, esto significa una presión para los profesores ya que se amplían sus funciones, sus responsabilidades, presentándose la profesión docente como una actividad más compleja.

1. El sentido político de la formación permanente

La formación de los profesores en servicio ha de responder a las exigencias del sistema educativo, ha de considerarse como un aspecto más de la política educativa de un país, tanto a nivel ideológico como presupuestario, ya que constituye un elemento decisivo para ofrecer una educación de calidad.

Actualmente se puede apreciar que cualquier política educativa, aún aquella que se distinga por un sentido progresista, supone una decisión de ejercer el poder sobre instituciones y trabajadores, es decir, que se entiende que el sistema educativo y la práctica diaria de las escuelas se modifican como producto de la voluntad de quienes gobiernan, voluntad expresada en leyes, reglamentaciones y decretos (Diker y Terigi, 1997). Esto ha ocasionado que algunos programas compensatorios implementados (PIARE, PALEM, etc.) tienden a verse desde un punto de vista instrumentalista y coyunturalista, limitados a lograr la aceptación y puesta en marcha de determinada política.

Con esto se pretende señalar que cuando se diseñen políticas, planes y programas de formación, sea porque ya se contemple en el plan general de reformas al sistema educativo nacional, haya una participación activa de los involucrados, no únicamente como destinatarios, sino como sujetos que aportan un conocimiento y una experiencia esenciales para el diagnóstico, la propuesta y su implementación.

Cuando en el diseño de planes y programas de formación, los maestros no tienen una participación directa, y se dan cuenta que la autoridad educativa los está utilizando para cumplir algún plan de trabajo de ella, y que no es una verdadera formación para el aprendizaje autónomo, se desmotivan y se molestan, repercutiendo en su desempeño escolar.

2. Actualización docente

Se ha observado en estos últimos años, en las constantes convocatorias por actualizar a los maestros, que es duro, difícil o de poco interés para los maestros tener que actualizarse constantemente, revisar periódicamente los contenidos de cada materia, para descubrir o adaptar los nuevos conocimientos, para cuestionar aspectos educativos conforme a un mundo en permanente cambio; "mientras envejecen, los alumnos mantienen invariablemente la misma edad, y muchos maestros se quedan estancados; sorprende a uno el hecho de que hacen las mismas preguntas, las mismas palabras, los mismos ejemplos año tras año, sacando el mismo libro, el mismo cuaderno con los mismos apuntes de los mismos temas". (Esteve, 1994:151), y esto es un indicativo de que el maestro no ha querido ajustarse a los cambios que exige la modernidad.

Es por eso que la actualización docente la cual es un medio para mejorar permanentemente el desempeño del maestro y una estrategia para apoyar el desarrollo de la educación primaria; debe ser orientada con propósitos y objetivos bien definidos y encaminados a alcanzar metas, como las de hacer entender a la actualización como estrategia de cambio, como un método destinado a informar, capacitar e invitar a los maestros para que adopten y pongan en práctica una

innovación o cambio educativo.

En cuanto a las ofertas de actualización, se encuentra que las temáticas son homogéneas desde el punto de vista de la experiencia de los maestros. Se tiene que los requerimientos formativos de docentes con algunos años de servicio son diferentes a la problemática docente de los profesores con menos de tres años de docencia, por lo que debería de planificarse dichos requerimientos.

Hasta aquí, se ha escrito sobre las acciones de actualización que parten de las necesidades y problemas de cada profesor; que las instancias de capacitación estén debidamente articuladas que respondan a los requerimientos profesionales que les presenten los problemas de la práctica a los maestros; que se atienda a la experiencia diferenciada de los profesores a la cual debe dar seguimiento en las acciones de capacitación para observar el impacto en la práctica docente de los maestros. Sin embargo esto deja de tener trascendencia, si no se garantizan también condiciones laborales que hagan posible que los docentes accedan de manera sistemática a las instancias de capacitación que se les ofrezcan, por lo que la capacitación debe ser entendida no sólo como un deber sino fundamentalmente como un derecho de los docentes, porque son:

espacios de apropiación de herramientas teóricas y prácticas tendientes a incrementar su autonomía para enfrentar las múltiples decisiones que día a día se toman en las aulas. Desde esta perspectiva, junto con el mejoramiento de la situación salarial y las condiciones de trabajo, la capacitación debe ser uno de los pilares para mejorar la calidad educativa. (Diker y Terigi, 1997:164)

Por otra parte, la colaboración de los docentes se conseguirá no sólo capacitándoles, sino también enseñando a los administradores y los políticos nuevos métodos de gestión que se basen más en la creación de consensos y la negociación de acuerdos, y no en la voluntad de someter a los profesores por decreto.

El punto de partida de las acciones de actualización está representado por los

problemas y necesidades de cada profesor, por ello habrán de utilizarse diversas estrategias para la actualización a partir del reconocimiento del maestro como sujeto protagónico de su propia transformación.

Según Reimers y Villegas (1996) las exigencias de actualización no responden a las necesidades de los profesores, los cursos o talleres se organizan de manera poco sistemática y desordenada donde los profesores adquieren una serie de experiencias de formación también fragmentadas; además cuando estos eventos académicos se dan, rara vez se consulta directamente a los profesores, ya que quienes deciden lo que es necesario son las autoridades educativas superiores.

Desde el punto de vista de los políticos, las ofertas de los talleres o cursos suelen diseñarse según lo que las subsecretarías de vinculación académica u operativa creen que son las necesidades imperiosas de los maestros; no es frecuente que estas oficinas realicen investigaciones destinadas a detectar áreas problemáticas de la práctica escolar, además, lo característico es que las acciones de actualización se planifiquen y se desarrollen desvinculadas de la formación inicial; es decir, aquellos temas o materias que no se trataron lo suficiente en la programación de la carrera, como es el caso de las escuelas multigrado donde un solo profesor atiende más de uno de los grados de educación primaria, así también cómo enfrentar la educación de los niños migrantes que se presentan en algunos lugares del estado por la necesidad del trabajo de las familias.

Un rasgo significativo de malestar de los profesores en su formación, es el poco interés por actualizarse, quizá, por las ofertas de actualización que presentan temas homogéneos, es decir, tanto para profesores que tienen algunos años de servicio como para los más recientes, provocándoles dicho desinterés por prepararse; se ha hecho costumbre que las autoridades educativas y demás tomadores de decisión ofertan cursos-talleres sin concensar a los maestros para ver sus preferencias en las temáticas a tratar y los someten por "decreto", lo que ha traído como consecuencia, que estos cursos se presentan de manera poco

sistemática y desordenada donde los profesores adquieren una serie de experiencias de formación también fragmentada.

CAPÍTULO III

MÉTODO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

A. Tipo de estudio

De acuerdo con las características, este estudio es documental por una parte y por otra empírico. Parte de conceptos ordenadores e indicadores de las variables y un tratamiento de tipo estadístico descriptivo-exploratorio. La aproximación empírica comprende la aplicación de cuestionarios (Ver Anexo No. 2) y revisión de datos estadísticos.

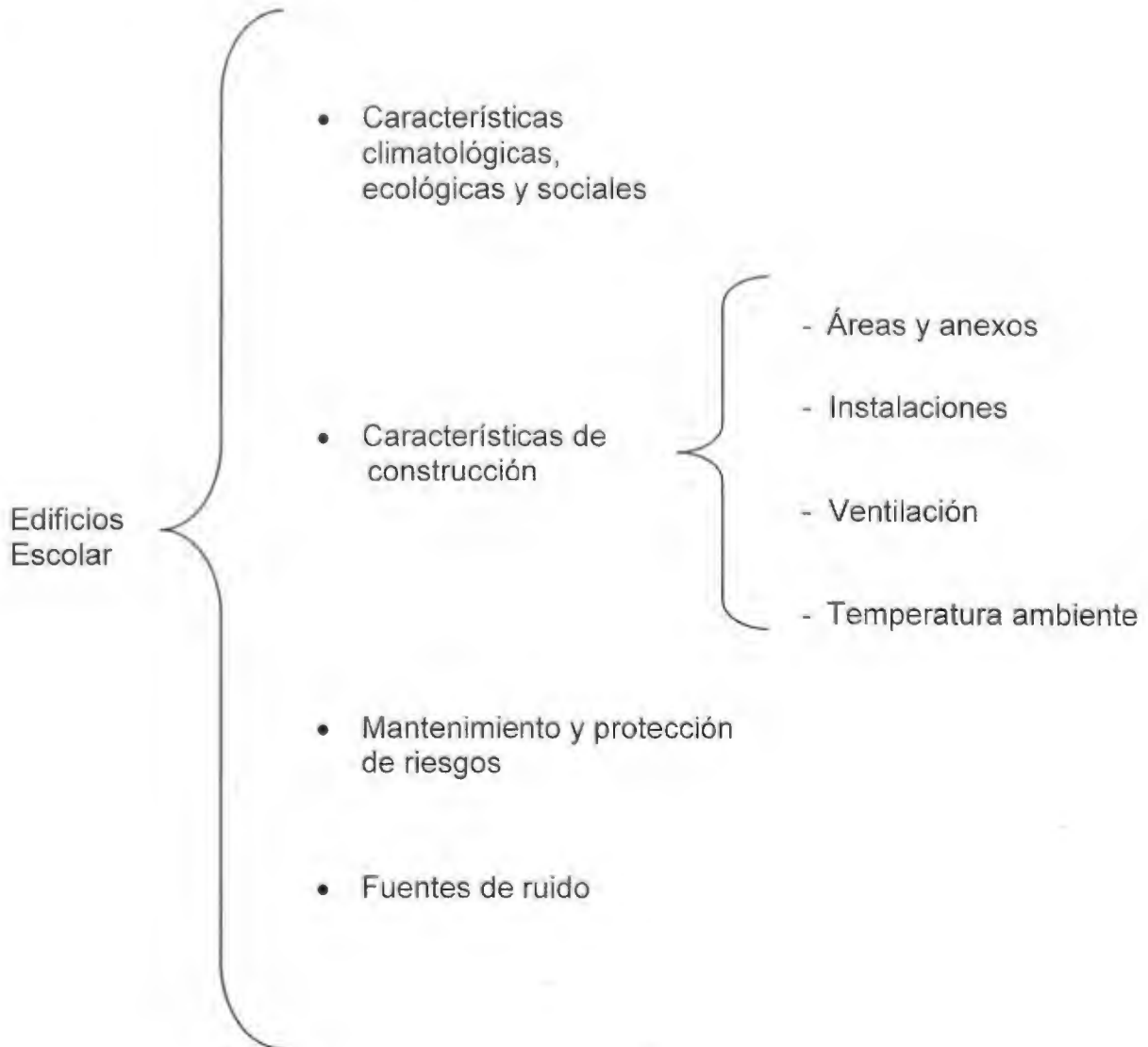
Se ha considerado este trabajo de investigación como un estudio descriptivo-exploratorio; descriptivo, ya que se especifican algunas propiedades importantes de personas o grupos involucrados en el estudio, medición o evaluación de aspectos sobre ellos, que arrojen alguna predicción, la cual sirva para responder o explicar las causas o el por qué de la ocurrencia del fenómeno de la problemática, que en este caso es el riesgo del malestar docente; y exploratorio, porque el tema de estudio ha sido poco o nada estudiado en el Estado de Sonora y se hace necesario obtener información al respecto.

B. Hipótesis de trabajo

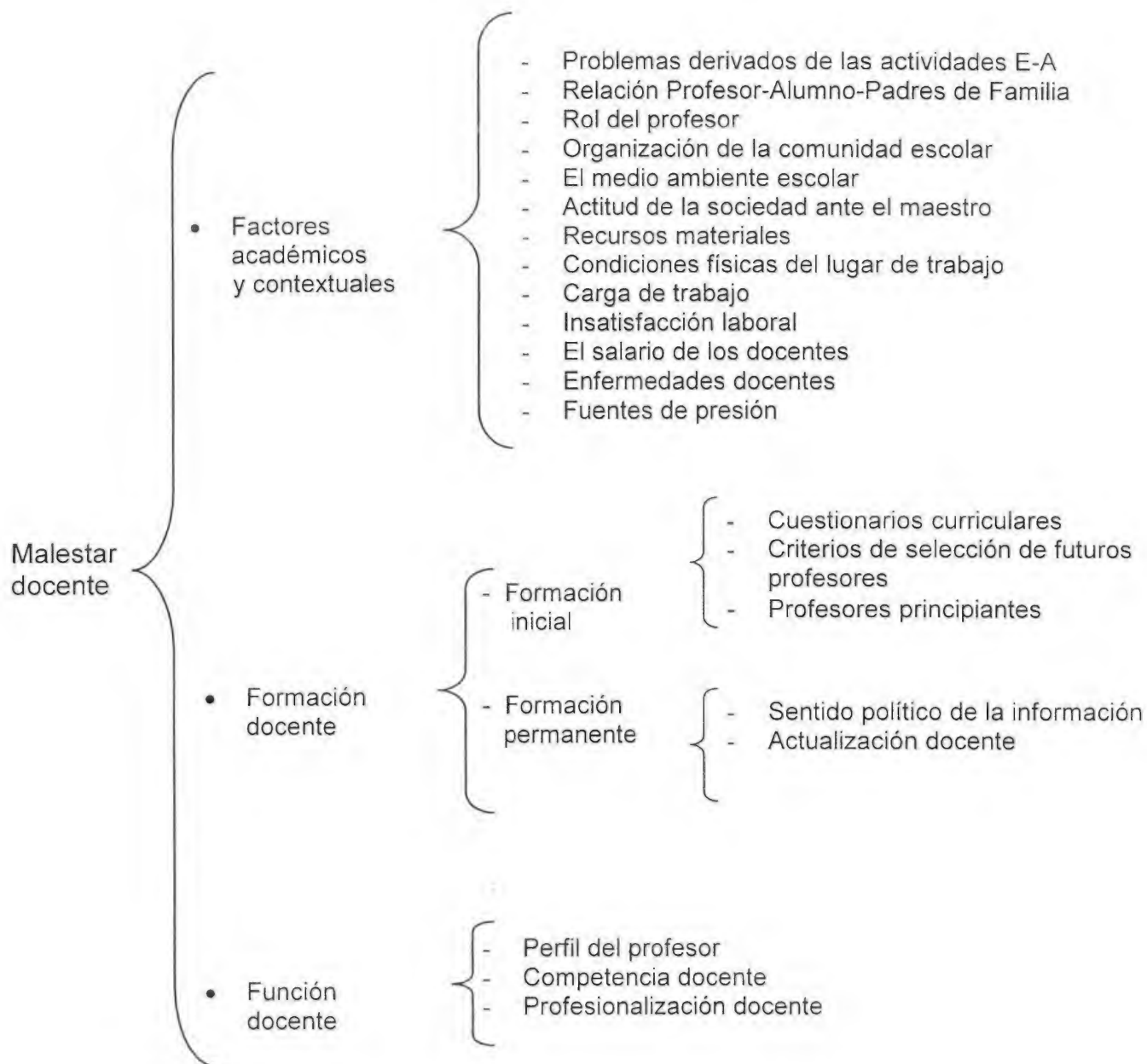
- Los factores académicos y contextuales inciden en el malestar docente.
- Las funciones del docente de primaria determinan su quehacer docente.
- Existen aspectos del desempeño escolar que dan origen y desarrollan el malestar docente.
- Existen elementos de la formación inicial y permanente de los profesores del nivel primaria que determinan el malestar docente.

C. Variables

a. Las principales variables de las categorías de análisis de los edificios escolares. (González, 1987)



b. Variables de las categorías de análisis del malestar docente (González, 1987)



Según los indicadores de las variables de este estudio se utilizó el tipo categórico nominal dicotómico y politómico.

D. Población y muestra

a. Escuelas

1. Población

Las escuelas primarias del Sector Escolar No. 6 son 118 comprendidas en nueve zonas escolares; ubicadas desde la parte media oriente de Hermosillo hasta en 23 municipios de los 72 que tiene el Estado de Sonora (32%). La población integra escuelas en zonas urbanas, urbanas marginales y rurales, escuelas completas (con los seis grados), incompletas (no todos los seis grados) y unitarias (un solo maestro a veces con los seis grados o no), con turno matutino y vespertino. Más específicamente según la distribución geográfica de las escuelas se tiene lo siguiente: 25 escuelas urbanas; 93 escuelas rurales de las cuales 49 son completas, 11 incompletas, 18 unitarias completas y 15 unitarias incompletas; 105 escuelas con turno matutino y 13 con turno vespertino.

2. Diseño muestral y determinación del tamaño de la muestra de escuelas

En el Estado de Sonora se encuentran distribuidos once sectores educativos federalizados con un total de 1129 escuelas de nivel primaria. La selección del Sector Escolar No. 6 fue producto de una selección al azar a través de un sorteo.

La muestra se seleccionó considerando los siguientes criterios:

- La población objeto de estudio menor a 10 mil elementos.
- Varios estratos entre los que se fijará la muestra.
- Un cuestionario que se aplica, complejo por sus variables entre 50 o más preguntas.
- Una población que se comporta estadísticamente normal (Rojas Soriano, 1987).

Determinación del tamaño de la muestra de escuelas

Se calculó a partir de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{\frac{Z^2 q}{E^2 p}}{1 + \frac{1}{N} \left[\frac{Z^2 q}{E^2 p} - 1 \right]}$$

Donde "Z" es igual al nivel de confianza requerido para generalizar los resultados hacia toda la población, y se obtiene de las tablas de áreas bajo la curva normal, que generalmente se emplea el 95 y 99% de confianza, es decir, se tiene un error de 5 y 1 por ciento respectivamente.

"pq" se refiere a la variabilidad del fenómeno estudiado. "E" indica la precisión con que se generalizarán los resultados "N" la población total del estudio.

A continuación se calculan las muestras:

- Conociendo a la población y la distribución de sus elementos, se optó por aplicar el muestreo aleatorio estratificado haciendo con dichos elementos subpoblaciones o estratos con el fin de obtener representatividad entre ellos y poder realizar algunas comparaciones; al aplicar este tipo de muestreo se persigue observar que existan las mayores diferencias posibles entre los estratos y dentro de los mismos la menor diferencia. (Rojas Soriano, 1987). Además, la estratificación aumenta la precisión de la muestra e implica el uso deliberado de diferentes tamaños de muestra para cada estrato.
- Los estratos como fuentes de información del estudio son: escuelas urbanas y rurales, matutinas y vespertinas. El de docentes: los que laboran en escuelas urbanas completas, urbanas incompletas, rurales completas, rurales incompletas, unitarias completas y unitarias incompletas.

c). Una vez determinada la población con todas sus características se inicia el proceso para determinar el tamaño de la muestra y los estratos tanto de escuelas como de docentes.

Nivel de confianza = 95%

Donde:

$$Z = 1.96$$

$$E = 10 \%$$

$$p = 0.6$$

$$q = 0.4$$

$$N = 118$$

Tamaño de la muestra = 80 escuelas

Cálculos de los estratos

Estratos de escuelas

Utilizando la técnica de fijación proporcional de la muestra :

$$n' = \frac{N'}{N} (n)$$

donde :

N' = tamaño del estrato

N = población

n = tamaño de la muestra

n' = tamaño de la muestra del estrato

- Escuelas urbanas

Población = 118

Tamaño del estrato = 25

Tamaño de la muestra = 80

Tamaño de la muestra del estrato = 17

- Escuelas rurales

Población = 118

Tamaño del estrato = 93

Tamaño de la muestra = 80

Tamaño de la muestra del estrato = 63

Tamaño del estrato de escuelas de turno matutino = 105

Tamaño del estrato de escuelas de turno vespertino = 1

Muestra del estrato de escuelas de turno matutino = 71

Muestra del estrato de escuelas de turno vespertino = 9

b. Profesores

1. Población

Se trabajó con un grupo de profesores de educación primaria del sector No. 6 que comprende 9 zonas escolares y son 544 docentes distribuidos en escuelas que están ubicadas desde la mitad oriente de la ciudad de Hermosillo hasta 23 municipios de los 72 que tiene el Estado de Sonora.

La población integra maestros de zonas urbanas, urbanas-marginales y rurales, que trabajan en escuelas completas, incompletas y unitarias, con turno matutino y vespertino.

2. Diseño muestral y determinación del tamaño de la muestra de profesores

En el Estado de Sonora se encuentran distribuidos once sectores educativos federalizados con un total de 7788 maestros. La muestra se seleccionó considerando los siguientes criterios:

- La población objeto de estudio menor a 10 mil elementos.
- Varios estratos entre los que se fija la muestra.
- El cuestionario que se aplica, complejo por sus variables entre 50 ó más preguntas.
- Una población que se comporta estadísticamente normal.

Se calculó a partir de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{\frac{Z^2 q}{E^2 p}}{1 + \frac{1}{N} \left(\frac{Z^2 q}{E^2 p} - 1 \right)}$$

Tamaño de la muestra de docentes

Nivel de confianza = 95%

Donde:

$$Z = 1.96$$

$$E = 10\%$$

$$p = 0.6$$

$$q = 0.4$$

$$N = 544$$

Considerando estos datos, el tamaño de la muestra es de 174 docentes.

a). Tamaño del estrato de docentes que trabajan en escuelas urbanas completas:

$$\text{Tamaño del estrato} = 248$$

$$\text{Población} = 544$$

$$\text{Tamaño de la muestra} = 174$$

- Estrato urbanas completas = 79

b). Tamaño del estrato de docentes que trabajan en escuelas urbanas incompletas:

$$\text{Tamaño del estrato} = 21$$

$$\text{Población} = 544$$

$$\text{Tamaño de la muestra} = 174$$

- Estrato urbanas incompletas = 7

c). Tamaño del estrato de docentes que trabajan en escuelas rurales completas:

$$\text{Tamaño del estrato} = 226$$

Población = 544

Tamaño de la muestra = 174

- Estrato rurales completas = 72

d). Tamaño del estrato de docentes que trabajan en escuelas rurales incompletas:

Tamaño del estrato = 6

Población = 544

Tamaño de la muestra = 174

- Estrato rurales incompletas = 2

e). Tamaño del estrato de docentes que trabajan en escuelas unitarias completas:

Tamaño del estrato = 17

Población = 544

Tamaño de la muestra = 174

- Estrato unitarias completas = 5

f) Tamaño del estrato de docentes que trabajan en escuelas unitarias incompletas:

Tamaño del estrato = 15

Población = 544

Tamaño de la muestra = 174

- Estrato unitarias incompletas = 5

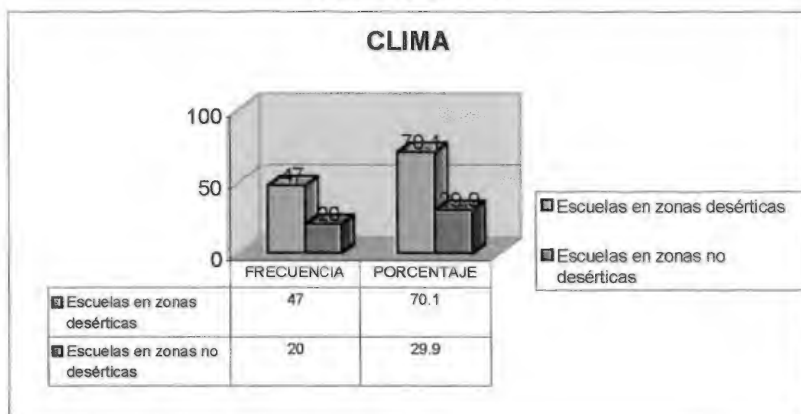
CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

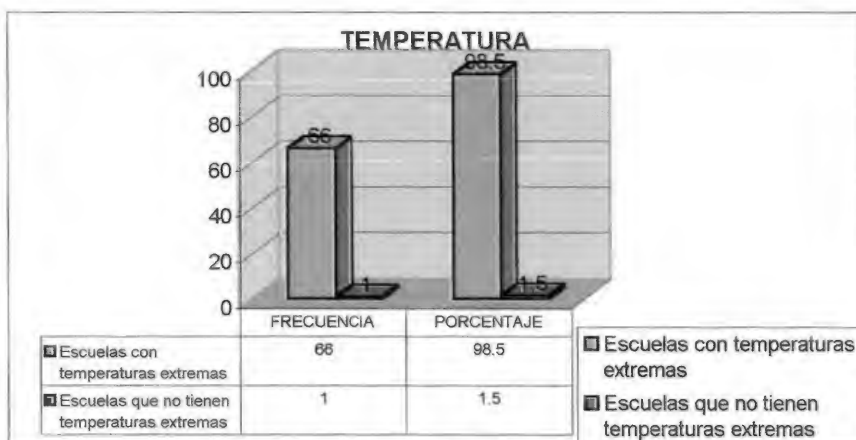
A continuación se aborda una serie de datos los cuales son sometidos a un análisis y a inferencias que mostrarán los resultados del estudio.

A. Encuesta para el análisis de la situación de los edificios escolares del sector estudiado

Gráfica No. 1



Gráfica No. 2



Gráfica No. 3



Una vez presentados los resultados obtenidos en las encuestas para analizar la situación de los edificios escolares, en relación a cuestiones materiales y a características climáticas, ecológicas y sociales predominantes en la zona en que se encuentra la escuela; y las encuestas de la situación de los docentes, se presentan las siguientes reflexiones:

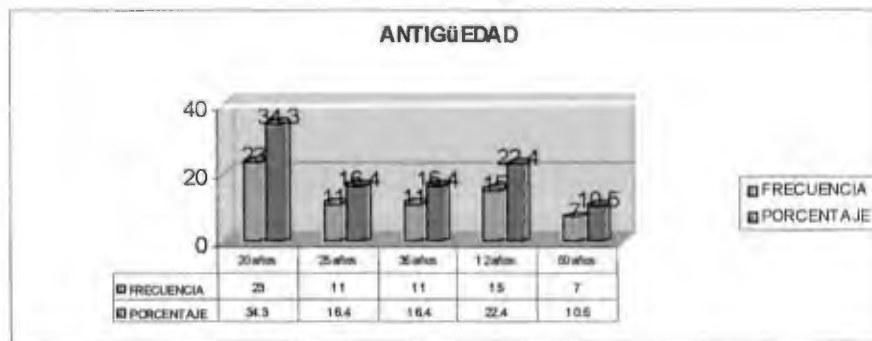
De las 67 escuelas objeto de estudio, aplicadas al mismo número de edificios escolares, brindaron información que de manera directa refieren datos que hacen resaltar el malestar docente de los profesores de primaria del sector estudiado.

Así, se tiene que el 70.1% de las escuelas están ubicadas en lugares de clima completamente desértico, con 98.5% de ellos con temperaturas extremosas, tanto en invierno como en verano, además presentan la característica de marginalidad y violencia en un 50.7%, lo que, en su momento influye anímicamente en el comportamiento del maestro.

Partiendo de estos resultados, es fácil darse cuenta que trabajar en lugares con climas con temperaturas altas (+ 40°C) en la mayor parte del año y bajas (2 a - 8°C) en la otra parte, sin tener acondicionadas las aulas para enfrentar estos ambientes, es casi seguro que ni alumnos ni maestros trabajan con ánimo, interés o con gusto, asociando en muchos profesores el riesgo de malestar; además, se

observa que en la mitad de los lugares donde se encuentran las escuelas existe el fenómeno de la violencia que redunda en pandillerismo, drogadicción y otros tipos de delincuencia, problemas propios de la periferia donde laboran las escuelas.

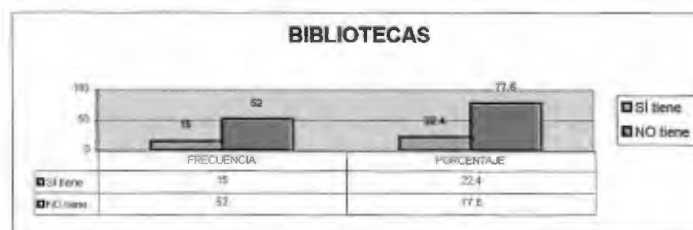
Gráfica No. 4



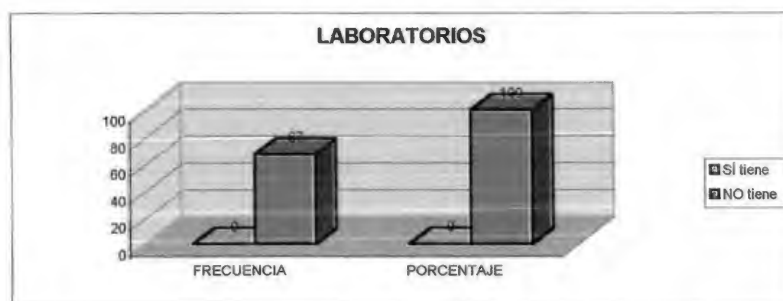
Gráfica No. 5



Gráfica No. 6



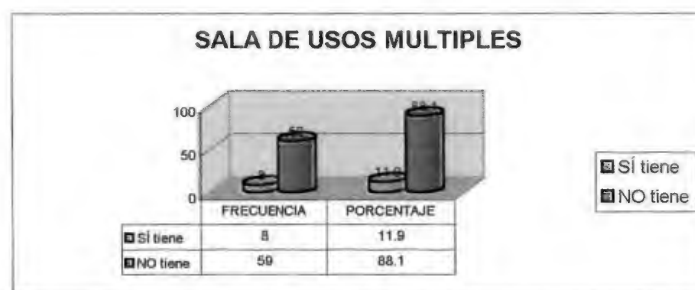
Gráfica No. 7



Gráfica No. 8



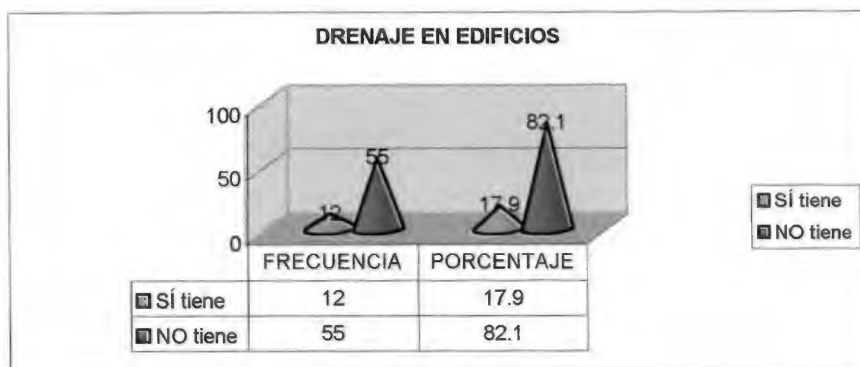
Gráfica No. 9



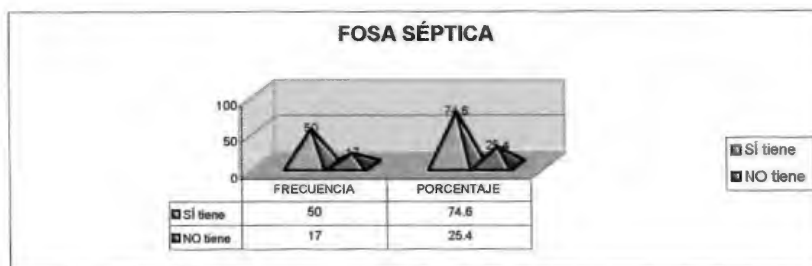
Gráfica No. 10



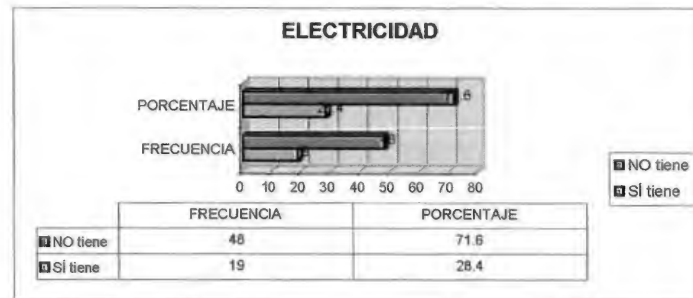
Gráfica No. 11



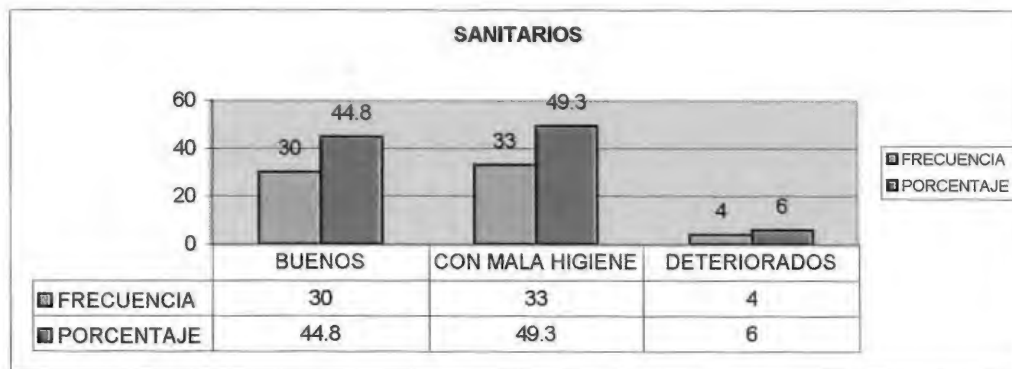
Gráfica No. 12



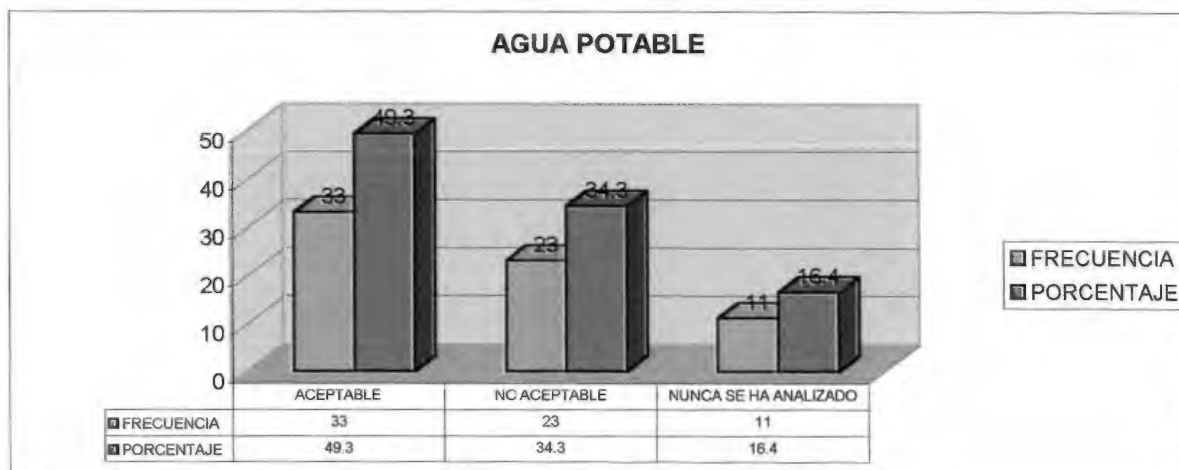
Gráfica No. 13



Gráfica No. 14



Gráfica No. 15



Gráfica No. 16



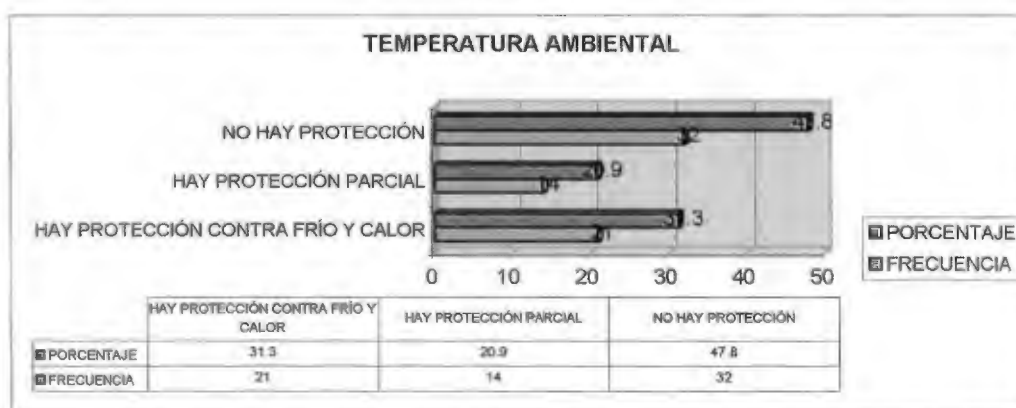
Con relación a las características de construcción de los edificios escolares, 45 (67.1%) planteles tienen una antigüedad entre 20 y 35 años, lo que se infiere, que necesitan ciertas remodelaciones en sus principales espacios o anexos; así tenemos que 16 (23.9%) escuelas no tienen baño exclusivo para maestros, en 52 (77.6%) de ellas no cuentan con biblioteca, el 100% (67) no tienen algún laboratorio, tampoco, ninguna cuenta con talleres, el 88.1% (59) no tienen un aula de usos múltiples, el 95.5% (64) no cuenta con una sala para docentes, 55 (82.1%) planteles no tienen drenaje, por lo que el 74.6% (50) utiliza las fosas sépticas, 48 (71.6%) escuelas no cuenta con corriente eléctrica, en 40, (59.7%) su instalación es irregular, respecto a los sanitarios, 30 (44.8%) edificios los tienen en buenas condiciones y 37 (55.3%) están deteriorados, algunos sin arreglo y además con mala higiene. En relación al agua potable nada más en 33 (49.3%) escuelas el agua es aceptable, en 23 (34.3%) es no aceptable y en 11 (16.4%) de ellas nunca se ha analizado.

Suficiente justificación es que el 66.8% de los edificios escolares oscilen entre 20 a 35 años de haberse construido, para observar de que adolecen de desarreglos, necesitando con urgencia ciertas remodelaciones y si a esto le sumamos que muchos de ellos no cuentan con los anexos indispensables, entonces, la labor de los docentes en estos planteles se reduce al desaliento, a una escasa motivación por cumplir con su verdadera función, repercutiendo en su bienestar y en el aprovechamiento de los alumnos.

Gráfica No. 17



Gráfica No. 18

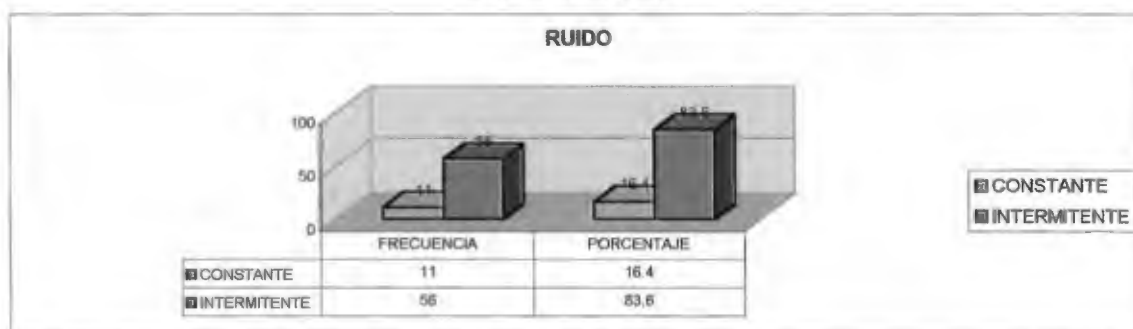


Otra característica que resalta en los edificios escolares es la protección contra incendios, ya que 52 planteles (77.6%) no cuentan con extinguidores, ni toma de agua para en caso de emergencia; algo también significativo que observar, es que el 47.8% (32) de las escuelas no tienen protección contra la temperatura ambiente, a pesar de que en este sector el frío y el calor es muy intenso, careciendo las escuelas de aparatos de ventilación, aire acondicionado o aparatos de calefacción, teniendo que aguantarse tanto alumnos como profesores.

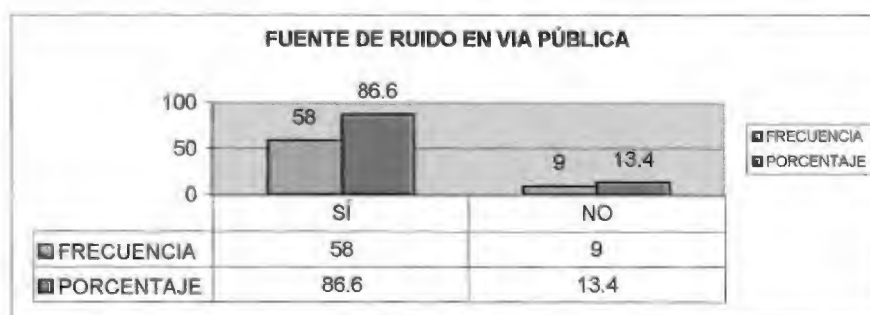
Fue común observar que en la mayoría de las escuelas primarias del sector no cuentan con protección contra incendios, a pesar de que en muchas de ellas tienen problemas en sus instalaciones eléctricas, que bien podría provocarse en estas condiciones, todo esto es muy conocido por los maestros lo que los expone a que

sucedan este tipo de emergencias, además, el resultado de la encuesta muestra que en varias escuelas, a pesar de que el frío y el calor es muy intenso en épocas del año carecen de aparatos que contrarresten estos climas, lo que unidos estos dos problemas, es muy seguro la aparición de un cierto malestar que influye en su práctica diaria.

Gráfica No. 19



Gráfica No. 20



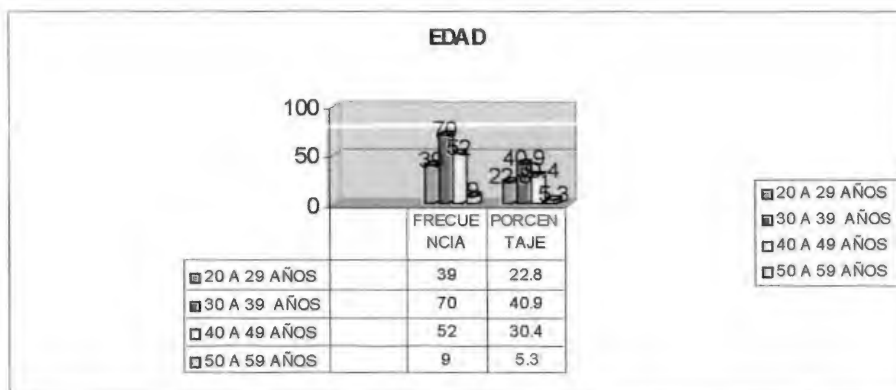
En el cuestionamiento del ruido cerca del aula de clases, presentan que 11 planteles el ruido es constante y 56 es intermitente, y la fuente provocadora es en un 86.6% (58) la vía pública. Está comprobado que una escuela que esté expuesta a ruido constante o intermitente como es nuestro caso, es negativo, ya que el esfuerzo de maestros y alumnos es mayor al pretender alcanzar los objetivos de su programa, además es cansado y de mucha distracción, exponiéndose el docente al riesgo de presentar malestar al realizar su trabajo.

La falta de recursos es una de las principales características de estas escuelas, la ausencia de apoyos suficientes de las autoridades locales o estatales para con ellas, muestra en las respuestas la carencia de recursos materiales adecuados, exponiendo a los profesores que trabajan en estos planteles, a cierta frustración, contraponiéndose todo esto, a la exigencia de los administradores educativos a una modificación en la práctica docente de los maestros, sin considerar que a la par de esa exigencia deben ir los recursos necesarios para llevar a cabo dichos cambios. Esta falta de materiales constituye una fuente de desilusión para un maestro, porque la iluminación, ventilación la protección contra riesgos, el ruido, altas y bajas temperaturas, hacen algunas veces que los profesores no desempeñen bien su trabajo.

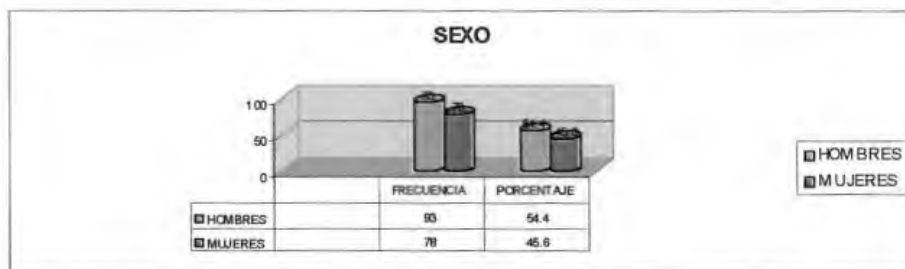
En nuestro país, por experiencia propia y por lo percatado en las escuelas encuestadas es común que al planearse la construcción de un edificio escolar se contemplen únicamente las aulas, sin considerar que deben de tener anexos tales como: biblioteca, aula de usos múltiples, sanitarios suficientes, laboratorios, etc., resultando poco funcionales, porque no están de acuerdo a las necesidades del colectivo escolar; por lo tanto no es posible pensar en un mayor profesionalismo docente si no se construyen espacios dignos que estimulen el trabajo docente.

B. Encuesta para docentes de educación primaria del sector escolar No. 6 del Estado de Sonora

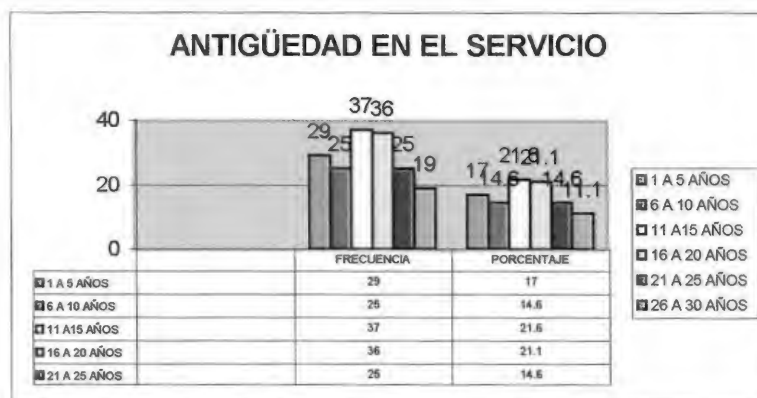
Gráfica No. 21



Gráfica No. 22



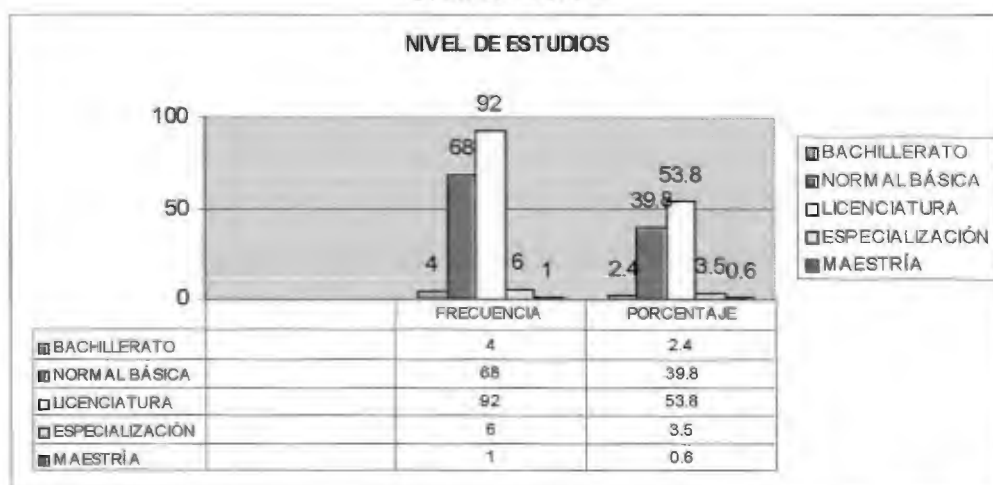
Gráfica No. 23



Refiriéndonos al aspecto de las cuestiones generales que se preguntaron, encontramos que la edad de los profesores oscilan entre 30 y 39 años (40.9%) y 52 maestros (30.4%) están entre 40 y 49 años, por lo que la mayoría de ellos tiene un mínimo de 10 años de servicios, alrededor de 120 profesores aproximadamente; además se encontró que el 54.4% (93) son maestros hombres y el resto son mujeres.

En este apartado de aspectos generales de los encuestados resultan dos situaciones que informan cuando menos de manera indirecta el riesgo del malestar docente entre los profesores: primero que la mayoría cuando menos tiene 10 años de servicio, lo que implica cierta experiencia, por lo tanto, lo que respondieron en las preguntas se puede considerar seguro en un buen porcentaje, lo que ayuda a las inferencias que se presentan a lo largo de los resultados, segundo, la mayoría de los maestros son hombres y esto nos indica que podría ser el trabajo que sirve de sustento para la familia con todas las implicaciones del hecho.

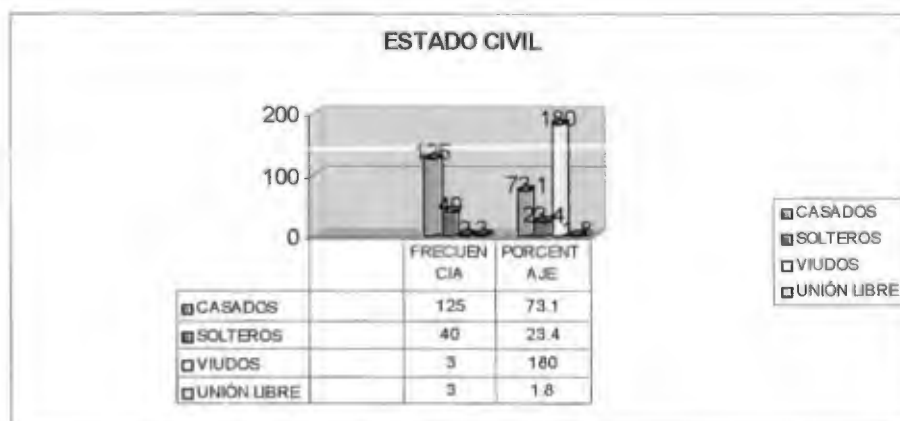
Gráfica No. 24



El nivel máximo de estudios terminados es la licenciatura con el 53.8% (93) y el 39.8% (68) son normalistas y los restantes, pocos, tienen estudios de especialización, maestría o bachillerato, por lo que, la gran mayoría, mínimamente tienen la formación básica, por lo tanto, existe confianza en las respuestas a las

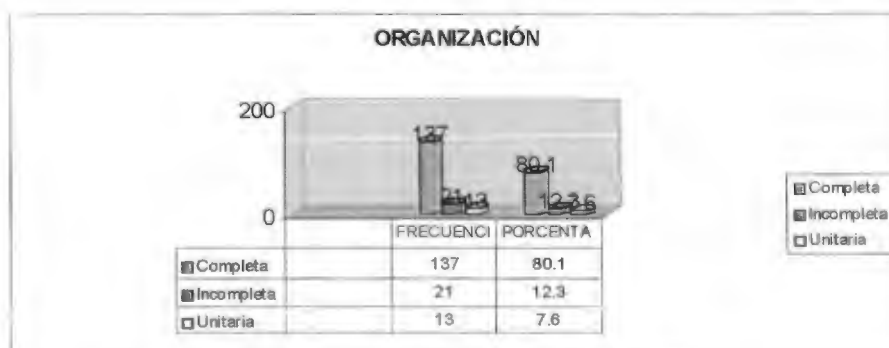
preguntas sobre selección de aspirantes para inscribirse en la Escuela Normal, y sobre, cómo egresan al terminar su formación inicial que más adelante se comenta.

Gráfica No. 25



En cuanto a su estado civil el 73.1% (125) son maestros casados y el 23.4% (40) solteros y los pocos restantes entre viudos y unión libre, observándose que la mayoría de profesores puede interesarle mucho cobrar su quincena por los compromisos que adquirieron. Es característico encontrar que la mayoría de las profesoras son casadas lo que podría implicar, presentar preocupación, inquietud, impaciencia por resolver las problemáticas que se les presentan en su labor; por un lado, y los problemas familiares por el otro, sin embargo, las dos situaciones llevan al desánimo, al malestar entre ellas.

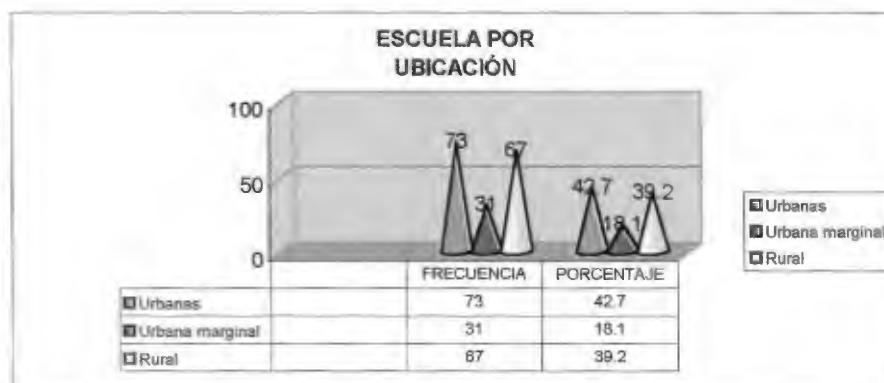
Gráfica No. 26



Con relación a la organización de la escuela, 21 planteles son de organización incompleta y 13 son unitarias, aproximadamente un 20% del total de escuelas. Esto deja ver que un buen porcentaje de profesores trabaja con más de un grado, lo que trae consigo más carga de trabajo, más necesidad de organización en cuanto a la aplicación de los programas y más responsabilidades.

En estas condiciones, en muchos profesores resulta frustrante que todavía que trabajan con este tipo de carga, sus supervisores les dan el mismo trato que a los de las escuelas urbanas, es el caso de cuando los someten a concursos académicos y son criticados por las mismas autoridades y padres de familia por no ocupar alguno de los primeros lugares.

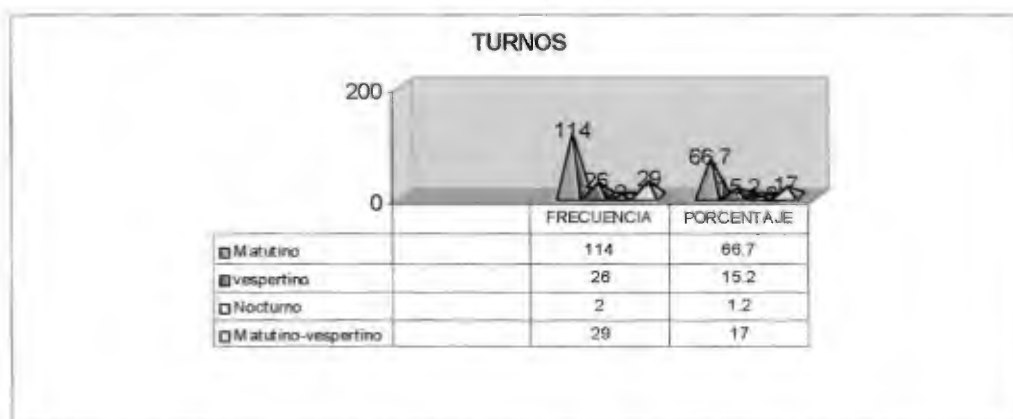
Gráfica No. 27



En cuanto a la ubicación de las escuelas encontramos que el 39.2% (67) son rurales, el 18.1% (31) son urbanas marginales y el resto son urbanas, situación que de entrada, los profesores que trabajan en estos lugares tienen más necesidades materiales y más trabajo académico, cultural y social que realizar.

Si observamos, más de la mitad de los docentes trabajan en el medio rural o en escuelas de la periferia, lo que implica un mayor trabajo comunitario, más trabajo de gestión, el maestro es más observado, en muchos lugares les depositan mayor confianza, de tal manera que conlleva en su labor diaria mayor presión, provocando en muchas ocasiones que los profesores soliciten cambio de adscripción a lugares más urbanizados.

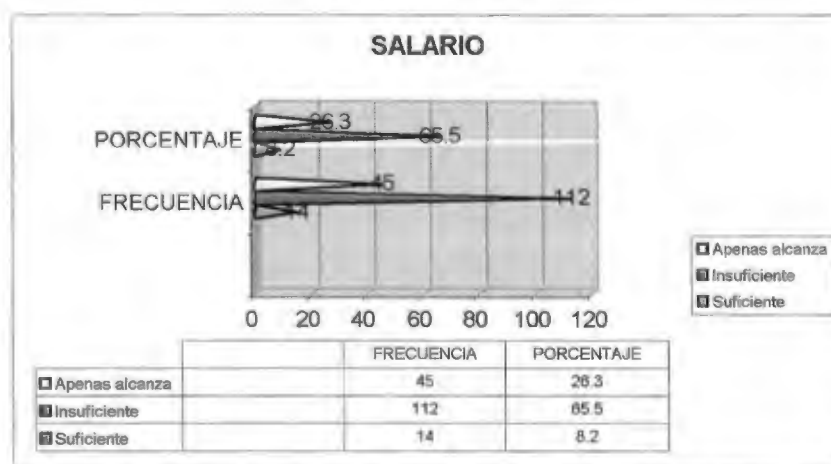
Gráfica No. 28



En lo que se refiere a los turnos que laboran los maestros, predomina el matutino con un 66.7% (114) y el vespertino que trabajan 55 docentes. Aquí se percibe que la mayoría de maestros trabajan el turno matutino, sin embargo, también se expone que más de la mitad de los profesores que trabajan el turno vespertino también tienen otra plaza en la mañana (doble plaza), y si partimos que sólo trabaja por las tardes, en un edificio que no es propio con todas sus implicaciones, con alumnos que muchas veces fueron rechazados del turno matutino por cuestiones de

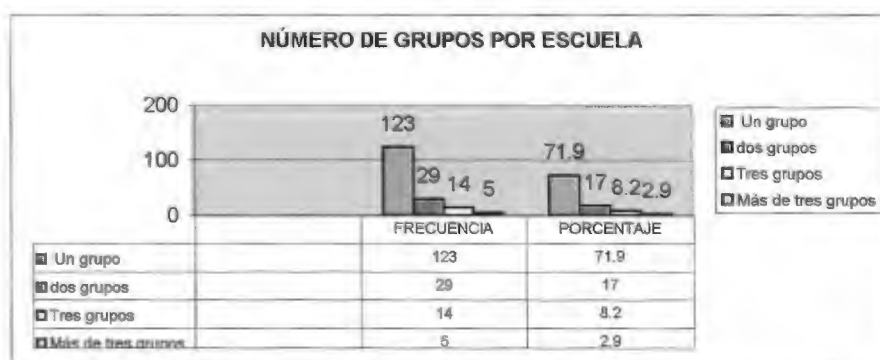
disciplina o problemas de aprendizaje, y como dijimos antes, varios docentes trabajan doble plaza, entonces, es latente el riesgo del malestar entre los maestros.

Gráfica No. 29

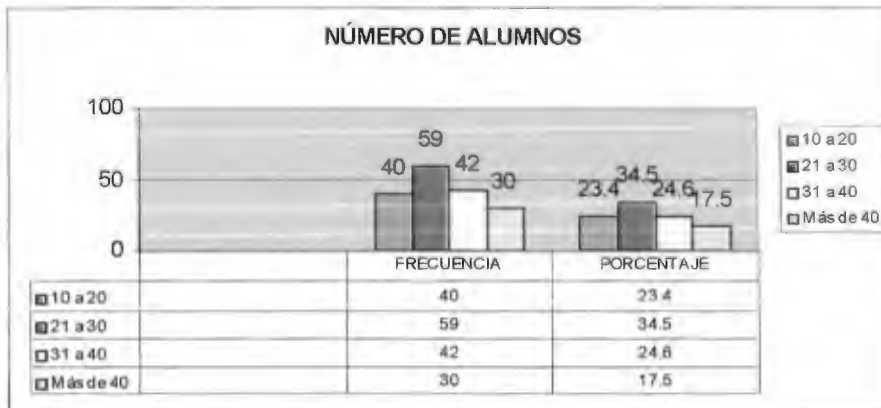


En el aspecto salarial, llama la atención que 115 maestros (70.1%) perciben un sueldo quincenal entre 1500 a 2500.00 pesos, manifestando el 65.5% (112) de los docentes que es insuficiente y el 26.3% (45) que apenas les alcanza para medio cumplir con las necesidades prioritarias, aquí se palpa que el salario que recibe el profesor es un factor determinante para formar parte de los motivos del malestar que siente.

Gráfica No. 30



Gráfica No. 31



Si a la problemática del salario, le agregamos que el 28.1% (48) de los maestros trabajan con dos o más grupos, además el 42.1% (72) de maestros trabajan con grupos de 30, 40 y más de 40 alumnos, entonces, el riesgo de una desmotivación para la actividad educativa es latente, además de la segura fatiga que resienten en su labor diaria.

Gráfica No. 32

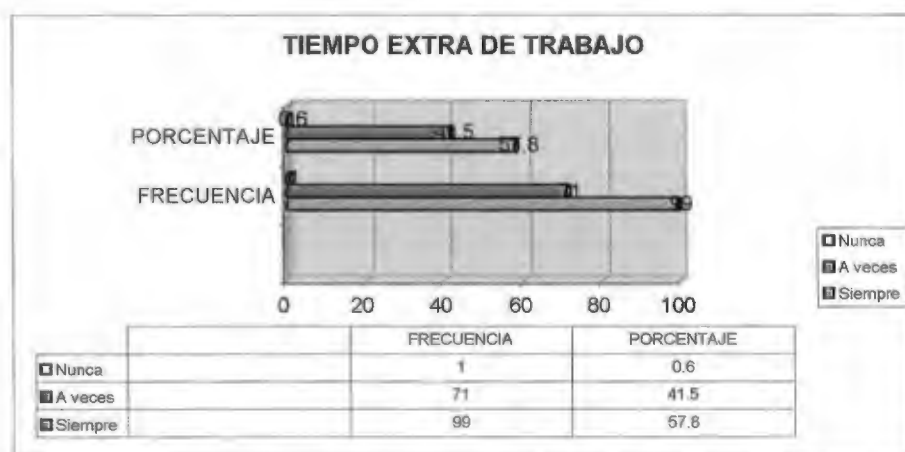


Resultó frecuente que en el cuestionamiento sobre el lugar donde el maestro prepara las clases respondieron que lo hacen en sus casas 90.1% (154) maestros, por lo que se evidencia que muchos profesores del sector escolar se llevan trabajo a sus casas, restándole tiempo a la convivencia familiar.

Es evidente que a la mayoría de profesores del estudio no les alcanza el tiempo para preparar todo lo relacionado con las clases (su registro de avance

programático, instrumentos de evaluación, registrar las etapas del proceso enseñanza-aprendizaje, etc.) y tienen que hacerlo en sus casas, pudiendo provocarse en muchas ocasiones desacuerdos familiares por el poco tiempo que dedican a su familia, llegando el caso a sentirse presionados, inquietos, presentando un malestar por su trabajo cotidiano.

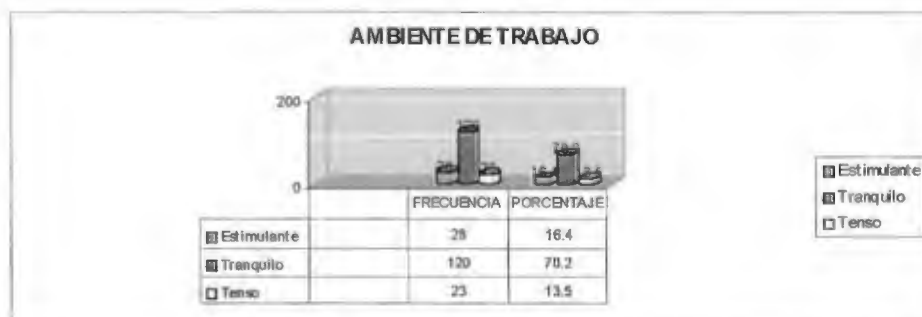
Gráfica No. 33



También resaltan las respuestas a la pregunta, ¿te exige tiempo extra el trabajo?, porque el 57.8% (99) de profesores contestaron que siempre trabajan tiempo extra y el 41.5% (71) responde que a veces.

Es indudable que llevarse trabajo a casa, realizar otro tipo de actividades, como ensayos para festivales artísticos, kermeses, concursos académicos y culturales, etc., el maestro invierte tiempo extra en su trabajo, empero, esto es tan común que los profesores lo aceptan como una obligación, y solamente cuando se les acumula el trabajo o bien sufren cansancio, es cuando aparece el malestar en su labor.

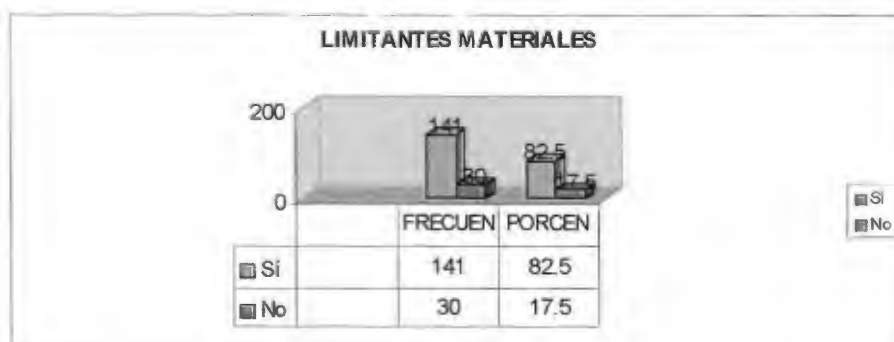
Gráfica No. 34



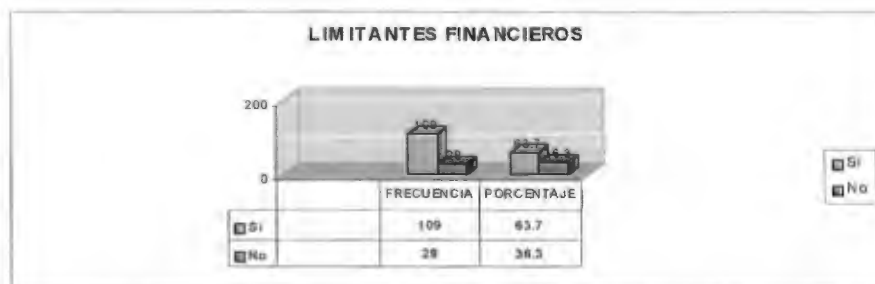
Por otro lado, en relación al ambiente de trabajo que se observa en su escuela, llama la atención que 23 (13.5%) profesores mencionaron que es tenso, 120 (70.2%) que el ambiente es tranquilo y solamente el 16.4% (28) contesta que es estimulante observándose que son muy pocos docentes los que sienten estimulante su trabajo diario.

Si partimos que uno o dos profesores manifiestan que su trabajo diario resulta tenso y que solamente el 16.4% (28) se sienten estimulados, porque los demás están entre tensos 13.5% (23) y ambiente tranquilo 70.2% (120), es preocupante, ya que siempre se persigue que el maestro trabaje en un ambiente estimulante que lo ayude a ser creativo, que lo ayude a comprender a sus alumnos, en general que le guste su trabajo para que transforme su realidad escolar, entonces, con estos resultados se tiene un mayor riesgo en presentarse el malestar entre los profesores.

Gráfica No. 35



Gráfica No. 36



Gráfica No. 37



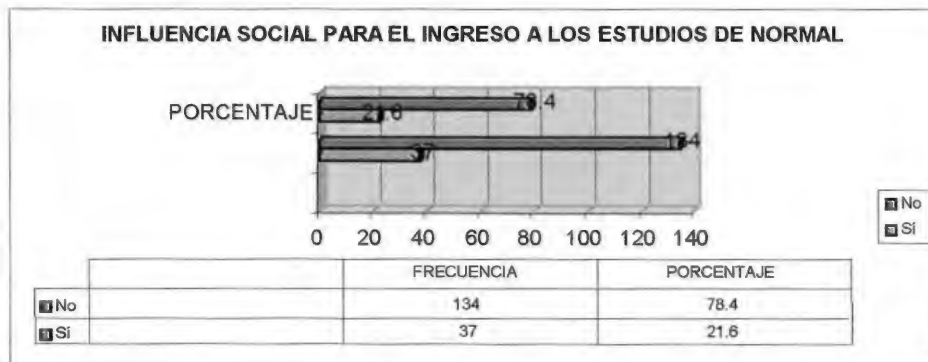
Respecto a los limitantes que se encuentran en el trabajo los maestros, tenemos en primer lugar, los limitantes materiales donde el 82.5% (141) de los maestros lo afirman, los limitantes financieros el 63.7% (109) dice que es común; los limitantes técnicos pedagógicos el 83.6% (143) lo padecen y por último la limitante de falta de tiempo la observan el 33.9% (58).

Es muy significativo que gran parte de la muestra de profesores trabajen con limitaciones financieras, materiales y técnico-pedagógicas, porque con este tipo de problemas el profesor piensa más cómo sustituir estas limitantes que en el trabajo propio del aula y cuando no puede resolver estas carencias y tampoco nadie lo puede hacer (sus directivos) cae en una desmotivación, en un desinterés por su trabajo, que repercute en el aprovechamiento escolar.

Gráfica No. 38



Gráfica No. 39



Gráfica No. 40



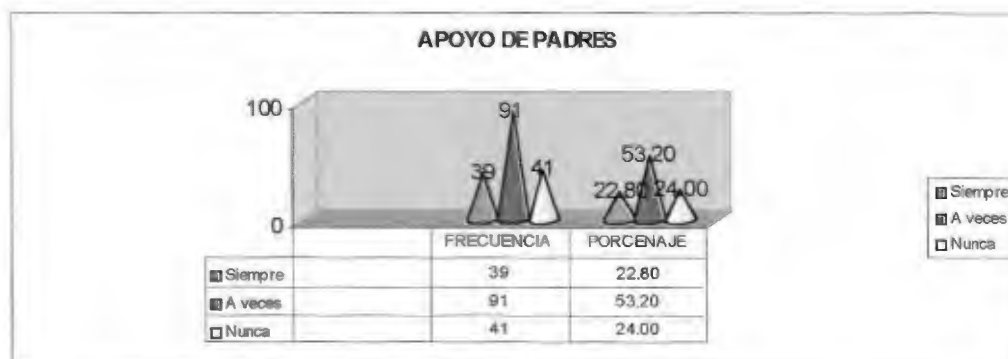
Gráfica No. 41



Resulta interesante conocer el por qué eligió ser profesor, y se encuentra que 103 (60.2%) docentes fue por influencia familiar, 37 (21.6%) por influencia social, 154 (90.1%) por cuestiones económicas y 152 (88.9%) por ser un empleo seguro; esta información nos muestra el poco interés que existe entre los docentes encuestados por abrazar la labor magisterial.

Si ya las respuestas informan que son otros motivos los que tuvieron para convertirse en maestros, entonces, la frecuencia de que se presente el riesgo de un malestar por enfrentar la problemática docente es alto, por la misma complejidad que implica la función del maestro.

Gráfica No. 42



En el cuestionamiento relacionado con el apoyo que reciben de los padres de familia señalan que el 53.2% (91) de los profesores contesta que “a veces” lo reciben y 41 (24%) nunca lo han recibido, solamente 39 (22.8%) manifiestan que siempre los han apoyado en todo tipo de actividades que realizan; sin embargo, estos resultados no muestran la necesaria participación y apoyo en el proceso de la enseñanza-aprendizaje por parte de los padres de familia.

Se ha escrito tanto y recomendado también, que la comunicación o relación con los padres de familia de los alumnos con los profesores es muy indispensable, la responsabilidad de ambos es determinante para que el alumno tenga un buen desempeño escolar, y cuando no existe o es muy poca esa relación, el trabajo del profesor no avanza y presenta un mayor esfuerzo, lo que ocasiona en muchos casos el malestar característico del maestro por no tener el apoyo de ellos (padres).

En la parte referente a la carga de trabajo que le asignan a los maestros sus superiores, se observa que éstos enumeraron, de menor a mayor (del 1 al 7) dicha carga, con la siguiente puntuación:

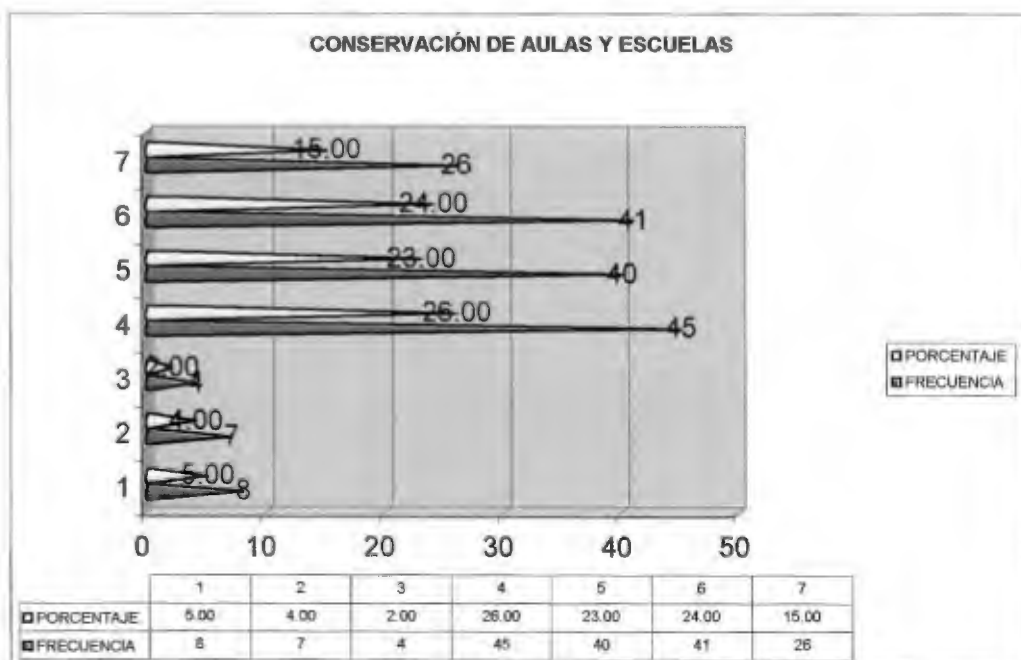
• Carga de trabajo:	Frecuencia	%
- Conservación y arreglo del aula y escuela en general	45	26.3
- Buscar la cooperación de padres de familia	39	22.8
- Aprovechamiento académico de los alumnos	95	55.6
	Frecuencia	%
• Carga administrativa	38	22.2
- Comisiones del Consejo Técnico	44	25.7
- Conocer teóricamente el desarrollo del niño	51	29.7
- Trabajo en concursos escolares	91	52.6

Se consideró que la menor carga es el nivel 1 y la máxima es el nivel 7 la más aceptable, el orden de la carga de trabajo es:

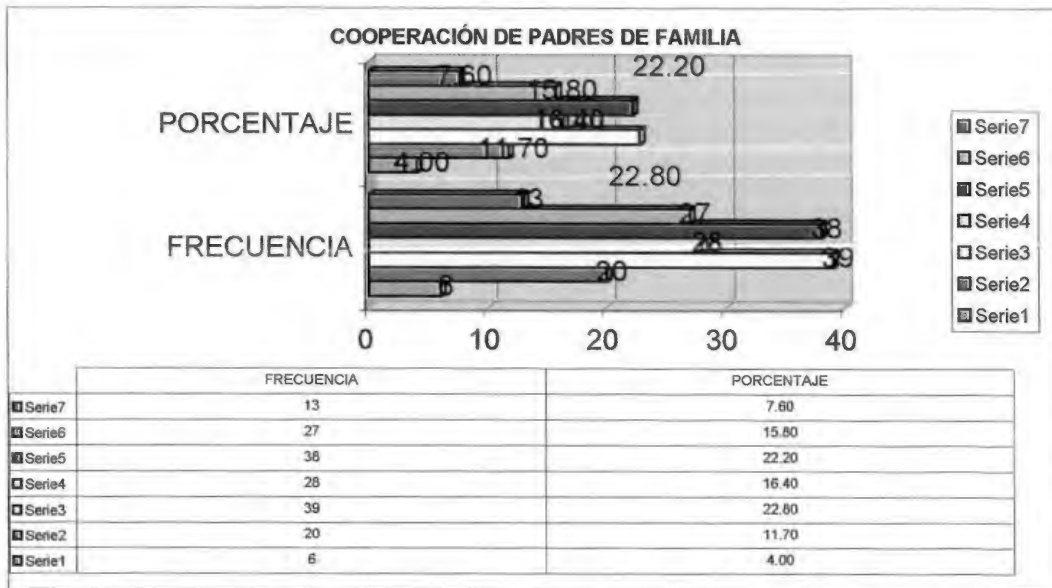
- Lo administrativo

- Conservación y arreglo del aula y escuela en general 2
- Buscar el apoyo de los padres de familia 3
- Trabajo en concursos escolares 4
- Comisiones del consejo técnico 5
- Conocer teóricamente el desarrollo del niño 6
- Aprovechamiento académico de los alumnos 7

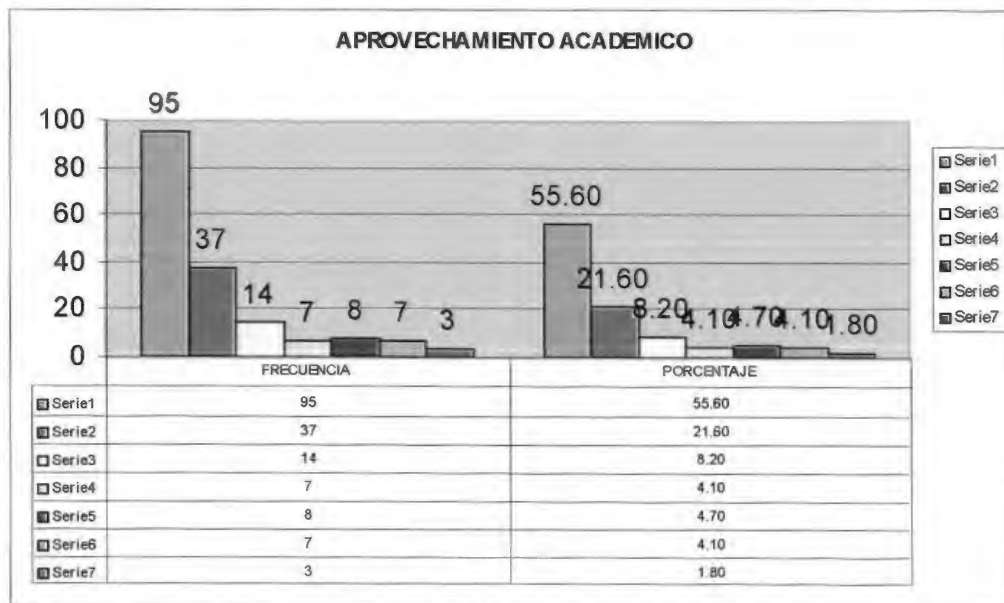
Gráfica No. 43



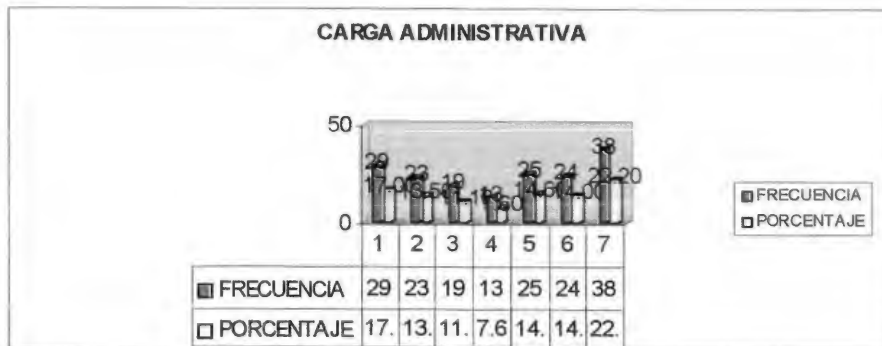
Gráfica No. 44



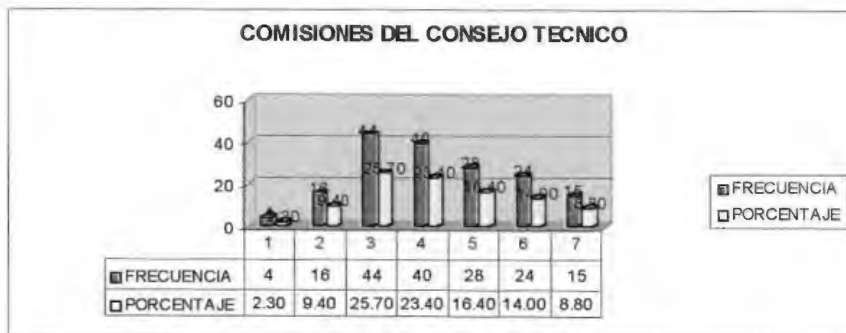
Gráfica No. 45



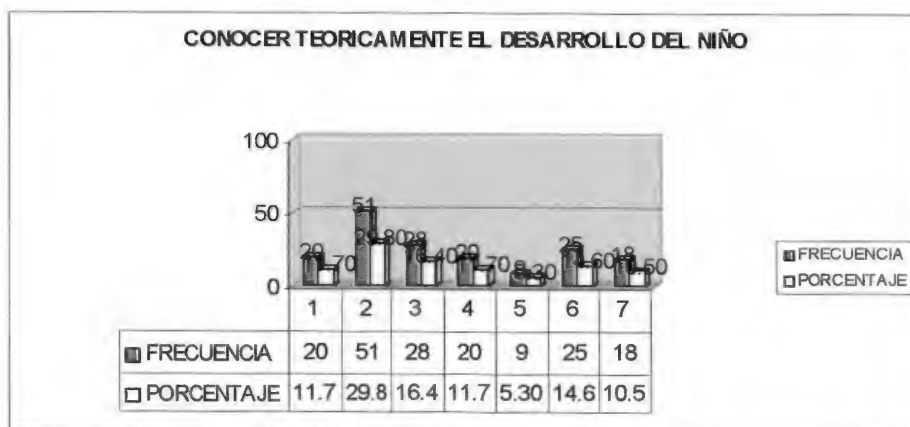
Gráfica No. 46



Gráfica No. 47



Gráfica No. 48



Gráfica No. 49



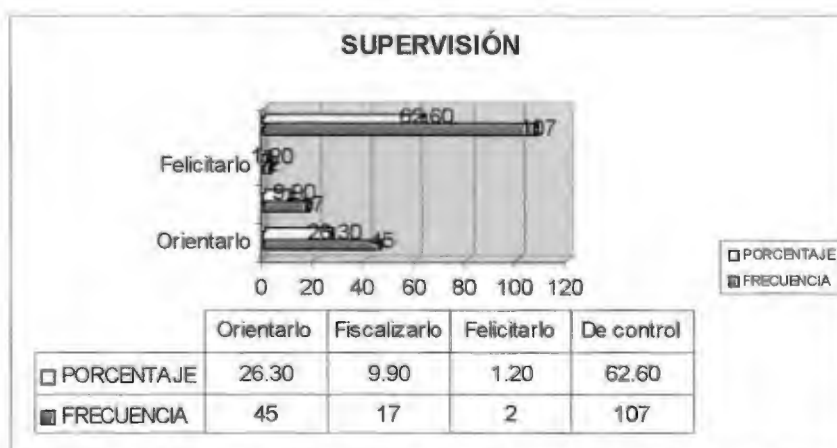
Aunque la encuesta presenta una frecuencia de 95 (55.6%) en aprovechamiento académico de los alumnos, 51 (29.7%) en conocer teóricamente el desarrollo del niño y 44 (25.7%) comisiones del consejo técnico, que son los niveles más aceptables, se observa que también, juntando los niveles 4º., 3º., 2º., y 1º. se muestra una frecuencia total de 170 (99.1%), concluyéndose que no existe gran diferencia entre los profesores encuestados, notándose que el trabajo docente cotidiano se concreta a cargas que fatigan al profesor dejando de lado el aprovechamiento de los alumnos, convirtiéndose esto, las más de las veces, en críticas en contra del maestro tanto de autoridades como de padres de familia.

Resulta interesante observar en este cuestionamiento referente a cargas de trabajo que asignan al maestro sus superiores, cómo muchas autoridades le dan mucha importancia al trabajo administrativo, concursos escolares, conservación y arreglo del aula, etc., que al aprovechamiento académico de los alumnos, dándose en muchas ocasiones que para el maestro sea lo primordial, abandonando o dedicándole poco tiempo y esfuerzo a lo otro, sin embargo, cuando se hace alguna supervisión o algún concurso no obtienen buenos resultados recibiendo las críticas, tanto de autoridades como de los padres, lo que le ocasiona un desaliento en su labor diaria.

Aunque la pregunta anterior se cuestiona sobre los concursos escolares, se presenta otra más, pero ésta se refiere a los concursos escolares que programan las autoridades educativas, en el sentido de cómo deben cumplirse, así tenemos que 91 (52.6%) profesores dicen que son obligatorias, 51 (29.8%) que son libres y 29 (17%) que son sólo para algunos maestros; observándose que nuevamente este tipo de actividades se convierten en una carga más para los docentes.

El malestar aparece cuando el maestro es obligado a preparar a los alumnos para un determinado concurso, sabiendo que la mayoría de sus niños necesitan de su apoyo porque no alcanzan los objetivos que se han propuesto y los tienen que desatender porque uno, cinco o diez alumnos tienen que hacer un buen papel en el certamen.

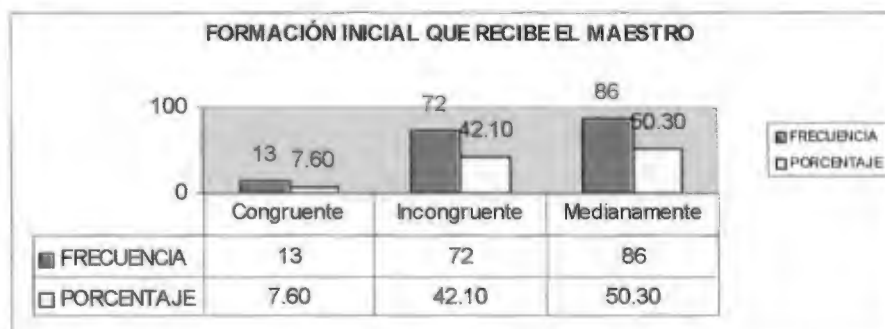
Gráfica No. 50



Interesante también fueron las respuestas en relación con el tipo de supervisión que hace el director, supervisor o jefe de sector, en donde 107 (62.6%) respondieron que es una forma más de control, 26.3% (45) solamente para orientarlos, 9.9% (17) para fiscalizarlo y 2 (1.2%) para felicitarlo, datos que muestran que los directivos no cumplen su verdadera función de líderes pedagógicos y de gestión, dándole más importancia a lo administrativo.

Cuando los profesores se sienten controlados, observados en su trabajo, no laboran con libertad, no proponen nuevas estrategias de enseñanza, están más pendientes de estarse cuidando, que sacar adelante a sus alumnos, esto trae como consecuencia un desánimo por su trabajo que repercute en ocasiones en su misma falta de preparación y en el aprovechamiento de los niños.

Gráfica No. 51

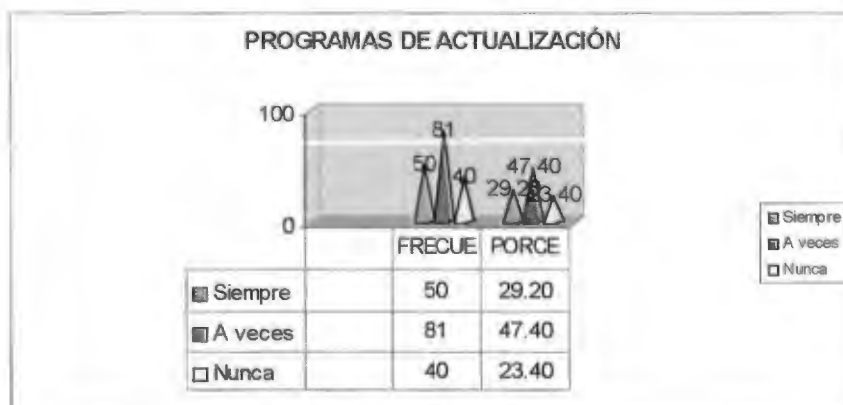


La formación inicial que recibe el maestro y las exigencias de su desempeño en la práctica es una de las características significativas que se observa en los primeros años de servicio de los profesores. A la pregunta de cómo fue la formación inicial que recibió en la escuela normal, se encontró que 72 (42.1%) profesores respondieron que fue incongruente con la realidad a la que se enfrentaron, y 86 (50.3%) manifestó que fue medianamente congruente, solamente 13 (7.6%) la consideraron congruente.

Generalmente al terminar una carrera universitaria y comenzar a trabajar aplicando lo que se aprendió, provoca nerviosismo, cierta inseguridad y tensiones que irán desapareciendo a medida que se va adquiriendo experiencia, sin embargo, cuando existen carreras cuya formación recibida tiene poca congruencia con la realidad enfrentada, a veces, tienen que pasar muchos años para superar esa realidad, lo que no se puede evitar que exista ese riesgo de malestar del profesor normalista al enfrentarse a situaciones de su trabajo que lo desconciertan y lo

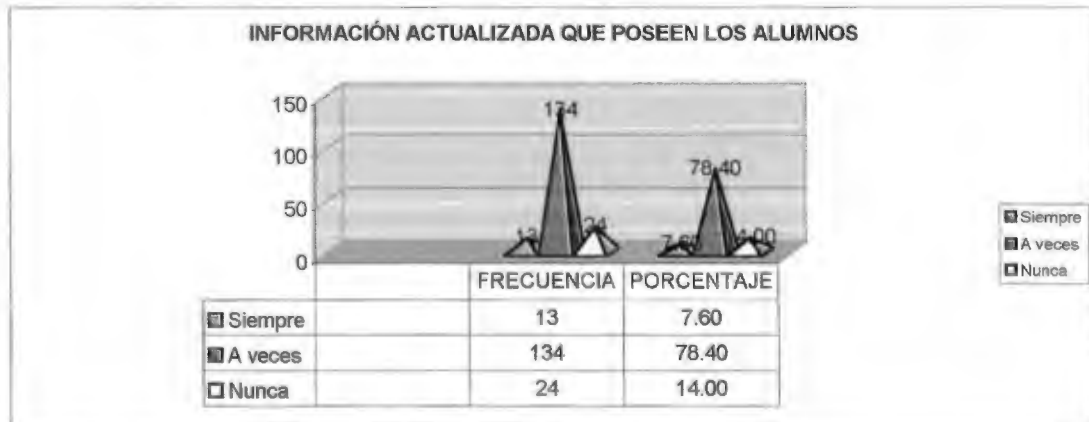
desaniman, en ocasiones huyendo de los problemas porque los magnifica, haciéndolo caer en la rutina.

Gráfica No. 52



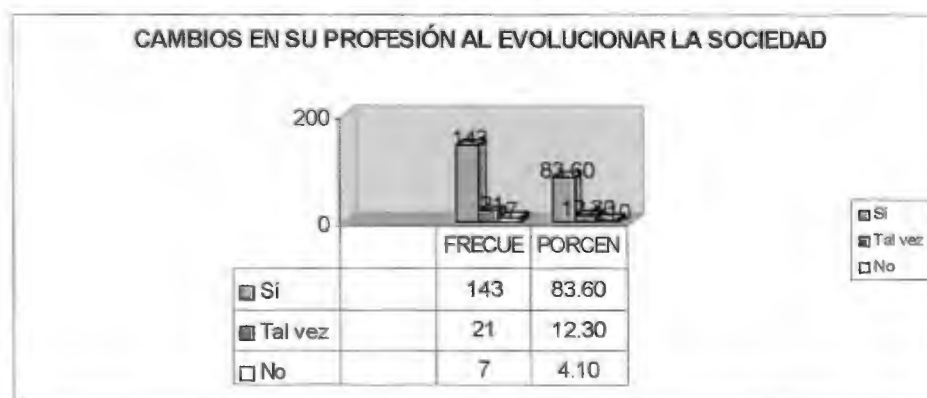
Con referencia a los programas de capacitación o actualización que programan las autoridades educativas para mejorar la práctica docente fue trascendente la respuesta, 40 (23.4%) maestros contestaron que nunca han ayudado a mejorar su trabajo, y 81 (47.4%) dijeron que a veces les ayudaban. Se muestra que las acciones de actualización que se emprenden no responden a los requerimientos profesionales que necesitan los maestros en su práctica diaria, lo que provoca una rutina en su labor, llegando en algunas ocasiones a extenderse a todo su comportamiento, disminuyéndoles su autoestima, tratan de "irla pasando" sin ninguna aspiración por superarse.

Gráfica No. 53



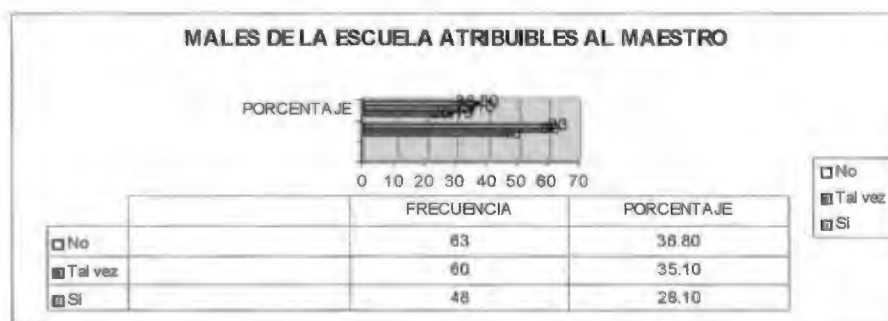
Precisamente, a esa falta de actualización de algunos maestros se observó que al preguntarles, si se han encontrado a alumnos con información actualizada sobre el contenido de los programas, 13 (7.6%) maestros contestaron que si y 134 (78.4%) que a veces, y solamente 24 (14%) respondieron que nunca; esto también, incita o peligra al convertirse en una fuente de malestar en los maestros, por la duda o temor de que los alumnos se den cuenta del nivel de dominio de sus conocimientos, por el hecho de cometer equivocaciones o caer en contradicciones, angustiándose al tratar de salir de esa difíciles situaciones.

Gráfica No. 54



Con respecto a la pregunta donde se les cuestionó que si la sociedad ha evolucionado provocando cambios en su profesión, se encontró que la gran mayoría de profesores: 143 (83.6%) acepto que sí y nada más 7 (4.1%) no aceptaron cambios en su profesión; nos damos cuenta que efectivamente el mundo actual se encuentra en procesos de cambios cada vez más rápidos, nuestras instituciones educativas se enfrentan a cambios acelerados, donde el profesor debe afrontar los cambios de roles, de ritmo, que les originan a veces, inseguridad, ansiedad e inquietud.

Gráfica No. 55



Gráfica No. 56

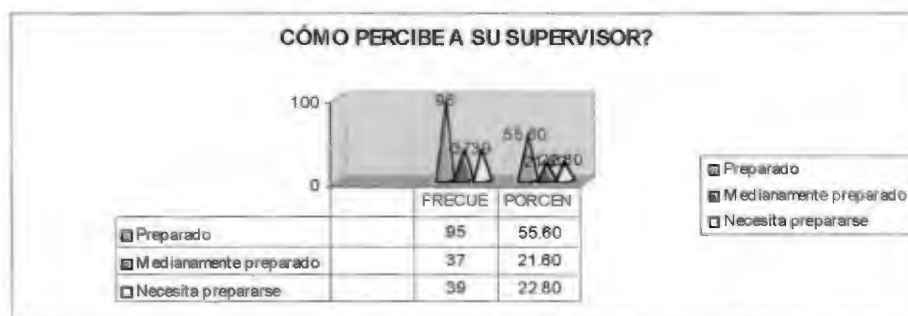


Es trascendente que 48 (28.1%) profesores acepten que los males de la escuela son atribuibles a ellos y 60 (35.1%) duden que así sea; lo mismo sucede con relación al fracaso escolar atribuible a los maestros, donde 42 (24.6%) respondieron que sí y 67 (39.2%) que en pocas ocasiones. Se ha desvalorizado tanto su autoestima que se adjudican los errores que se cometen actualmente en las escuelas y sus alumnos.

Gráfica No. 57



Gráfica No. 58

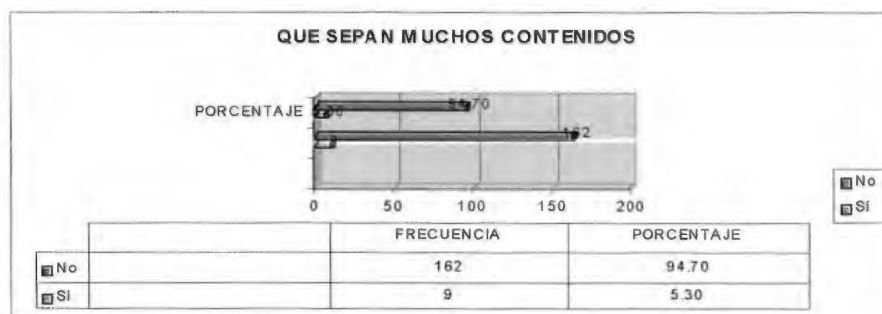


Con relación a la percepción de preparación de los directores y supervisores, se encontró que el 21.1% (36) directores necesitan prepararse y 43 (25.1%) están medianamente preparados; en cuanto a los supervisores, 39 (22.8%) necesitan prepararse y 37 (21.6%) están medianamente preparados, lo que se muestra que pueda haber profesores que resientan la falta de apoyo didáctico-pedagógico por parte de sus autoridades.

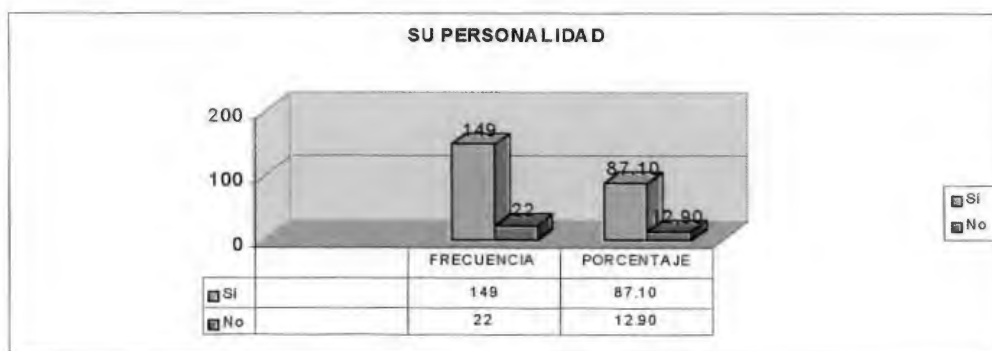
Es innegable que cuando un director, supervisor o jefe de sector está preparado para ocupar el puesto es ejemplo ante la comunidad escolar de su plantel o su zona, porque para ellos el quehacer de los profesores de grupo es primordial, los apoya didáctica y pedagógicamente y también administrativamente, por lo que

se sienten tomados en cuenta, adquieren confianza en su trabajo; contrariamente sucede cuando este tipo de jefes se ganaron el puesto sin merecerlo.

Gráfica No. 59



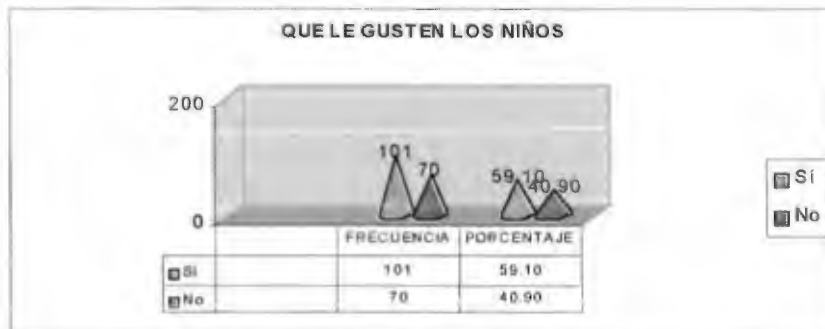
Gráfica No. 60



Gráfica No. 61



Gráfica No. 62



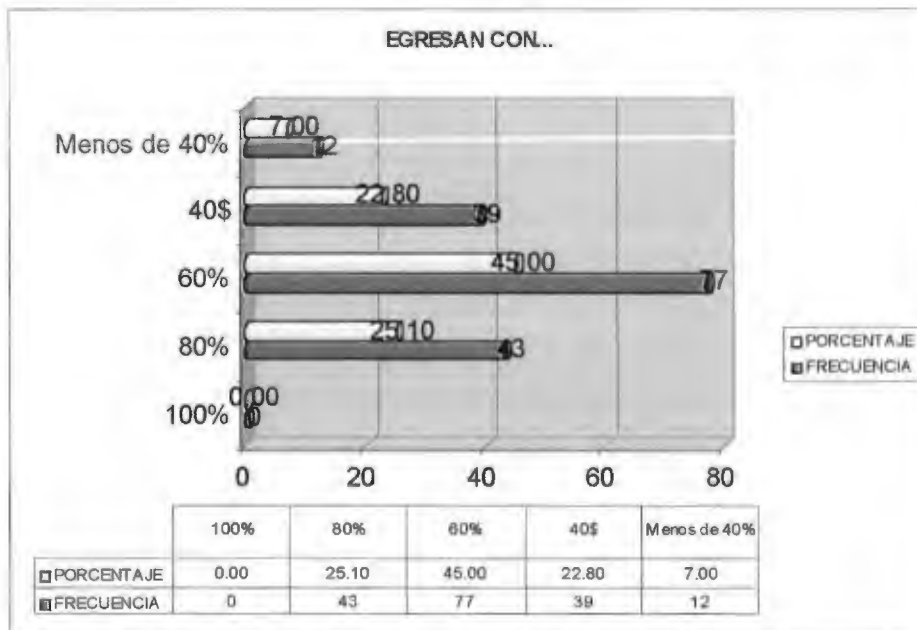
Indudablemente que es fundamental la selección del aspirante a profesor ya que se trata de una profesión en la que está en juego el desarrollo de personas, no el de objetos. En la pregunta: qué debe considerarse para seleccionar a los estudiantes que ingresarán a la escuela normal, nos encontramos con lo siguiente:

En la opción: que sepan muchos contenidos la gran mayoría 94.7% respondieron que no; considerar su personalidad, 149 (87.1%) contestaron que si; que no sea tímido 165 (96.5%) que no; y que le gusten los niños, 101 (59.1%) que si y 70 (40.9%) que no. Esta problemática de la selección de aspirantes se ha basado generalmente en la valoración de cualidades intelectuales y físicas del estudiante y no toma en cuenta sus motivaciones para enseñar, así como sus cualidades relacionales y de personalidad, y es hasta cuando los profesores están en servicio se enfrentan a la realidad y comienzan a darse cuenta de la situación. (Ver Pp. 60, 61, 62, 63, 64 y 65)

Quizá porque los instrumentos para valorar cualidades intelectuales y físicas son más comunes o más fáciles de hacer, incluso de aplicar, es por lo que no se valora la inclinación que un estudiante tiene por la enseñanza, sus cualidades de relación, su personalidad, que mucho ayudaría hacer una buena selección para aspirantes a ser maestros, quizás en estos momentos no adquieren la suficiente importancia, pero, una vez trabajando solo en una escuela el reciente profesor, se dará cuenta de lo complejo de su función, y es entonces el momento para empezar

acumular desánimo, desinterés, desmotivación que repercutirá en su bienestar laboral.

Gráfica No. 63



Otra pregunta que se refiere a cómo egresan al terminar su formación inicial, si se apropiaron de elementos psicopedagógicos, culturales, sociales y prácticas, nos encontramos que 77 (45%) egresan con el 60% de estos conocimientos, 39 (22.8%) con el 40%, 12 (7%) con menos del 40%, y solamente 43 (25.1%) egresan con el 80% de dichos conocimientos, de tal manera que esto facilita el choque que recibe el profesor principiante al enfrentarse con una realidad que no le enteraron en la escuela normal.

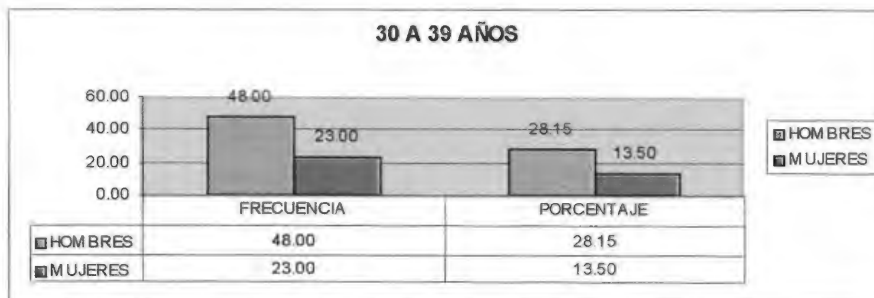
Con el propósito de encontrar más elementos que enriquezcan la problemática planteada se presenta el cruzamiento de algunas variables:

Edad y sexo

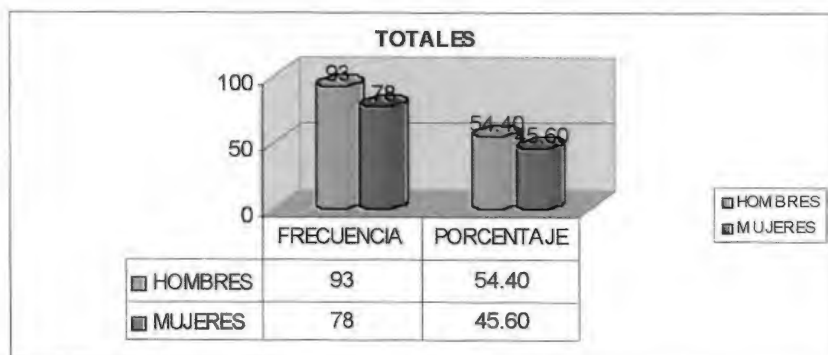
Gráfica No. 64



Gráfica No. 65



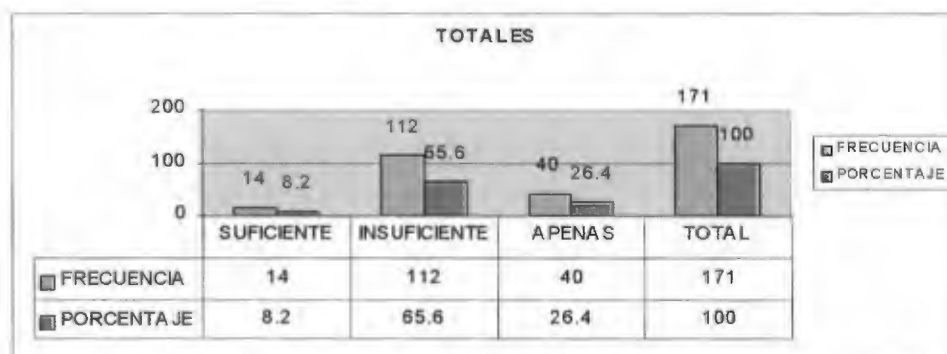
Gráfica No. 66



Estas tablas muestran que la mayoría de maestros encuestados son hombres y se encuentran en las edades de 20 a 39 años y son 69 (40.4%) y las mujeres conforman la mayoría en las edades de 30 a 39 años con 55 (32.2%), siguiendo la tendencia en los resultados globales de 93 (54.4%) de hombres y 78 (45.6%) mujeres.

Edad y salario

Gráfica No. 67

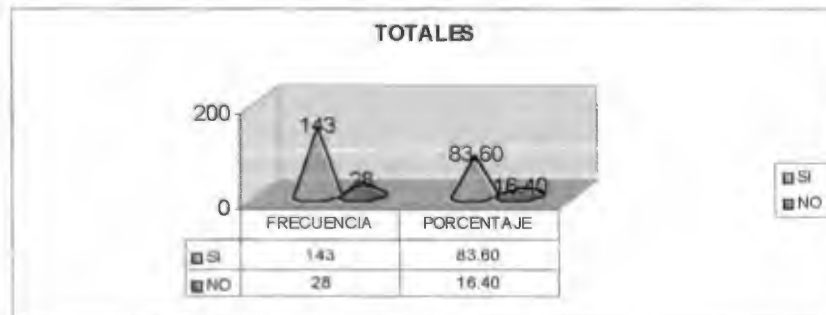


Aquí se puede observar que en todas las edades los maestros expresaron en su mayoría que el salario es insuficiente o que apenas les alcanza, con 112 (65.5%) consideran insuficiente, 40 (26.4%) apenas les alcanza y solamente 14 (8.2%) opinan que es suficiente. Es importante resaltar que incluso los profesores jóvenes, quizás solteros, dejaron de responder que el salario es insuficiente o que apenas les alcanza.

Si existen algunos factores que provocan el malestar docente, es indudable que uno de ellos es el salario que perciben, así lo indica este estudio al observar que la gran mayoría de profesores de todas las edades consideran insuficiente lo que les pagan por su labor.

Edad y limitantes técnico-pedagógicos

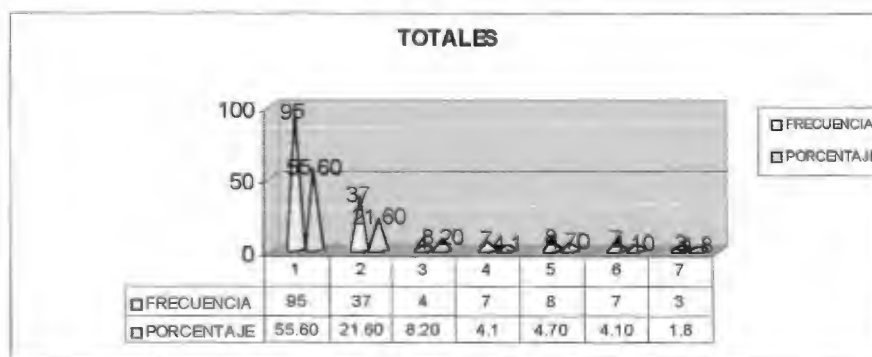
Gráfica No. 68



De manera parecida a la tabla anterior, la respuesta de los profesores desde los más jóvenes a los de más edad, tienen limitantes técnico-pedagógicos para realizar su tarea docente, así fue que 143 (83.6%) lo aceptan y 28 (16.4%) no lo aceptan. Aquí se intenta decir que las acciones de actualización deben partir de las necesidades y problemas de cada profesor, que las instancias de capacitación estén debidamente articuladas, que den seguimiento a dichas acciones para observar el impacto en la práctica docente de los maestros.

Edad y carga de trabajo

Gráfica No. 69

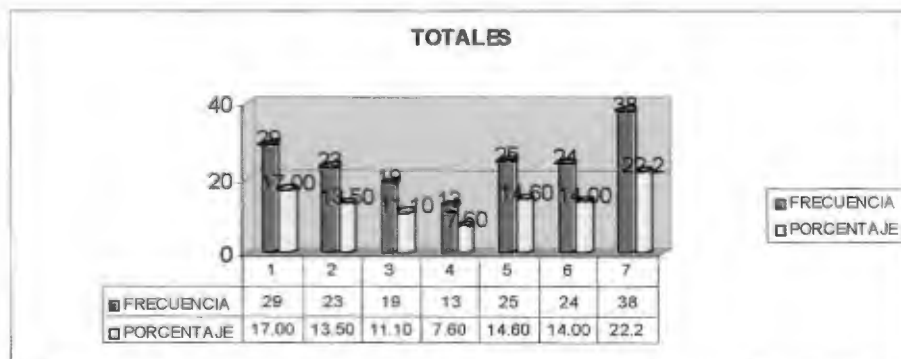


Con respecto al trabajo referido al aprovechamiento académico de los alumnos, nos encontramos que independientemente de la edad de los profesores encuestados el 55.6% (95) respondió que es poco la importancia o dedicación al

aprovechamiento de los alumnos y solamente el 1.8% (3) consideran lo primordial el aspecto académico de los alumnos; por lo tanto esta situación suele provocar el atraso y el poco interés de los alumnos por cumplir con los objetivos del grado que cursan y si a esto se le agregan las dificultades que tienen los profesores para hacer entendibles los contenidos de aprendizaje, porque tendrán que aplicar las técnicas de diagnóstico y evaluación del alumnado, la transformación de los procesos de enseñanza en técnicas dirigidas a la consecución de aprendizajes concretos, al control de la disciplina de los alumnos, la determinación de objetivos operativos y terminales y una serie de actividades más, que deben de hacer los profesores y alumnos, todo esto hace que el docente cumpla con su función, y no favorezca la rutinización del trabajo que impide el ejercicio reflexivo de su quehacer.

Edad y lo administrativo

Gráfica No. 70



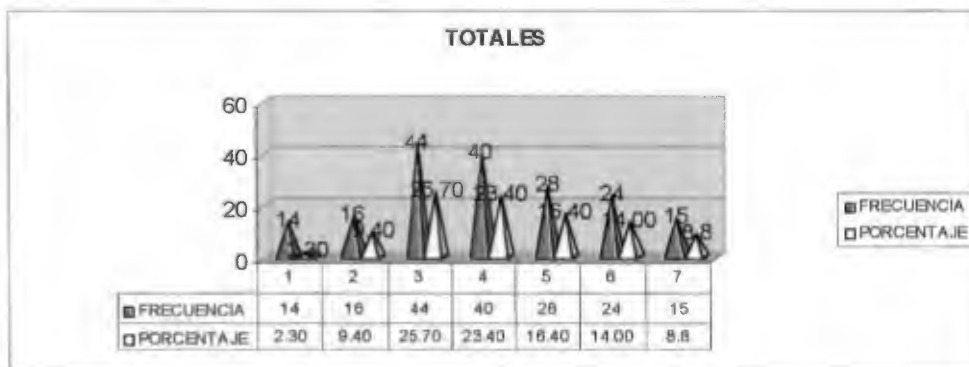
En estas tablas en las que se relaciona la edad con lo administrativo se nota el alto porcentaje, 50.8%, (87) que se concentra en los niveles de mayor importancia para este tipo de trabajo, por lo que se muestra la prioridad en lo administrativo como trabajo fundamental.

Resulta común oír a los maestros decir que son muchos los formatos que tienen que llenar, informes y estadísticas que tienen que cumplir y que no los pueden esperar, entonces es evidente que todavía lo administrativo es muy importante para

la autoridad, de tal manera que dejan lo académico a un segundo término, lo que en ocasiones cuando no se ven resultados de avance en sus alumnos, son evaluados negativamente por la jerarquía educativa así también por los padres de familia.

Edad y comisiones del consejo técnico consultivo

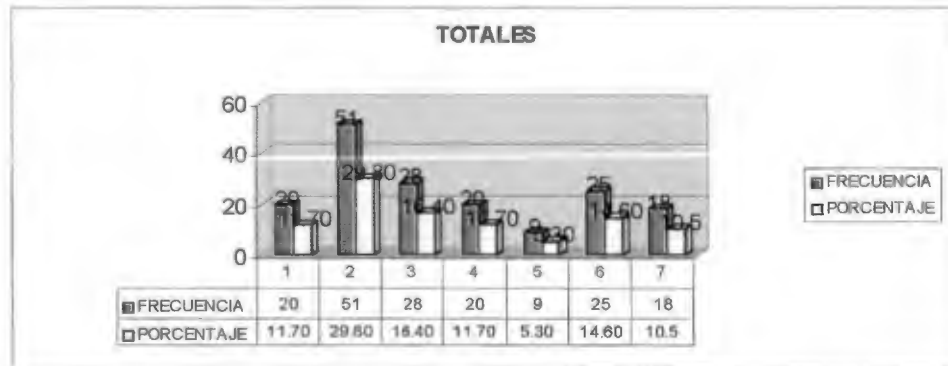
Gráfica No. 71



En esta relación en donde se compara la edad con las comisiones del consejo técnico consultivo, también se observa que los profesores de todas estas edades se inclinan al mayor porcentaje en los niveles del 3 al 7, de 88.5% (152), donde manifiestan que ese tipo de trabajo que en el consejo técnico se comisiona, es el que debe cumplirse prioritariamente, de tal manera de que si el consejo no funciona como está estipulado, es decir, en la realización de actividades técnico-pedagógicas y de gestión, pueden los profesores estar haciendo un trabajo que será criticado por las autoridades educativas y por los padres de familia, y cuando esto sucede el riesgo del malestar del profesor se hace evidente, porque sufren la presión que en muchas ocasiones ni siquiera son los responsables.

Edad y conocer teóricamente el desarrollo del niño

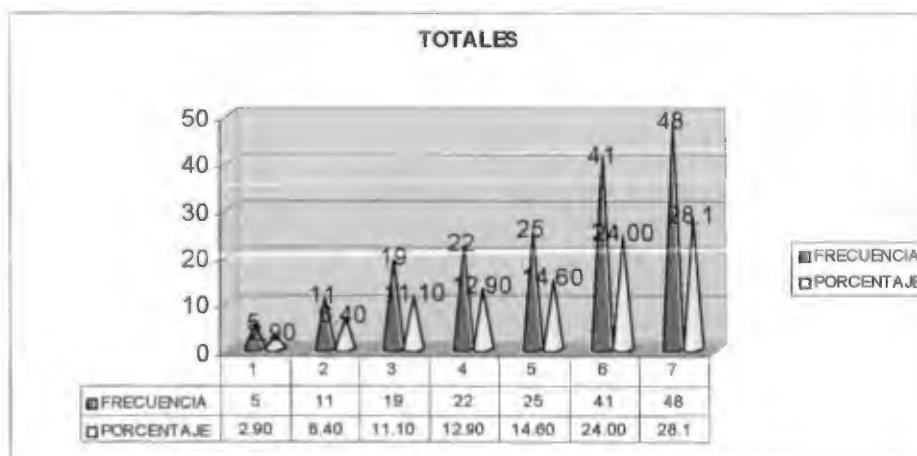
Gráfica No. 72



Aquí, donde se relaciona la edad con conocer teóricamente el desarrollo del niño como carga de trabajo, podemos observar, si consideramos la comparación de los primeros tres niveles (1,2,3) con los últimos tres (5,6,7), el 57.9% (99) se da poca importancia al conocimiento teórico del desarrollo del niño y el 30.4% (52) lo considera muy importante que se conozca este aspecto. Esto puede mostrar que los profesores tengan dificultades para adaptar los contenidos de la enseñanza a niños con niveles diferentes y una motivación y capacidad de abstracción heterogéneas, además tendrán problemas para identificar los objetivos adecuados a la edad y al nivel escolar de los alumnos. Esto va a repercutir en el mismo maestro, cuando se dé cuenta que ha trabajado sin resultado alguno, exponiéndose entonces a un enfado, a un cansancio, a convertir en rutina su labor, que a la postre presentará un malestar que lo llevará a un mal desempeño de su función.

Edad y trabajo en concursos escolares

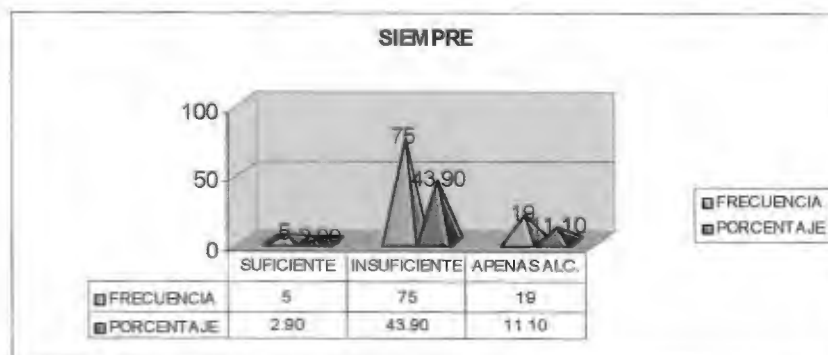
Gráfica No. 73



Al relacionar la edad con trabajo en concursos escolares se puede observar las respuestas de los profesores de cualquiera de estas edades, en el sentido de que si agrupamos los niveles 4,5,6, y 7 que son los niveles de mayor inclinación a la carga de trabajo, encontramos el 79,6% (136) de maestros dicen que este tipo de actividades son prioritarias para las autoridades educativas, restándole importancia a las acciones que concreten el proceso de aprender a aprender, sin embargo muchos maestros, a pesar de esto, tratan de hacerlo por la importancia que reviste y que en muchas ocasiones es cuando aparece el desaliento.

Salario y tiempo extra que trabaja el maestro

Gráfica No. 74



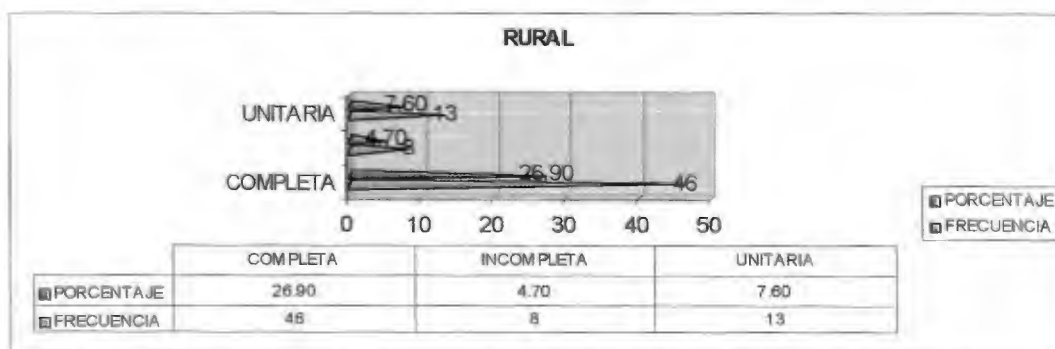
En esta tabla se puede observar que el 43.9% (75) de maestros considera insuficiente el salario que reciben, siempre trabajan tiempo extra y el 11.1% (19) que ganan un salario que apenas les alcanza, opinan que a veces trabajan tiempo extra; por lo que se puede comentar que este fenómeno es un signo de malestar o de influencia anímica, el hecho de que todavía de que no les alcanza lo que ganan para solventar sus necesidades, dediquen más tiempo de manera extraordinaria para salir con su trabajo y cumplir sus responsabilidades.

Organización de la escuela y la ubicación de la escuela

Gráfica No. 75



Gráfica No. 76



Aquí se nota que entre escuelas incompletas y unitarias suman 21 (12.3%) y éstas se encuentran en el medio rural, más 10 (5.8%) que son incompletas y que corresponden al medio urbano marginal, nos hace pensar que los profesores que

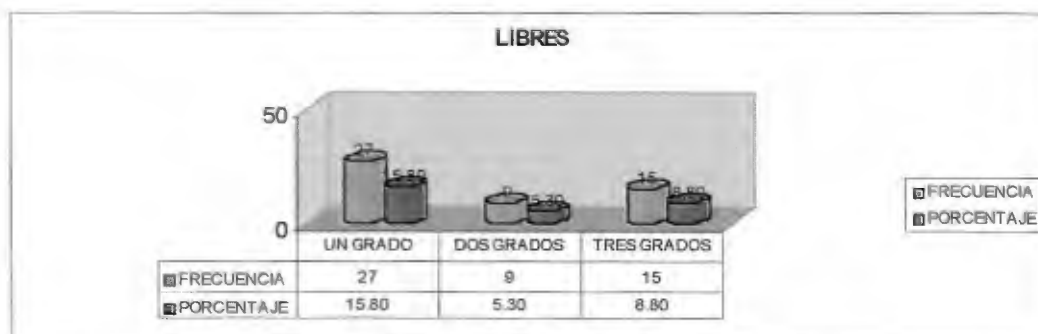
trabajan en estas escuelas tienen más limitantes que las del medio urbano, lo que conlleva a una desmotivación por la actividad educativa o un comportamiento de huida frente a los problemas, como es el caso, de que es común observar el hecho de solicitar cambio de lugar, por supuesto a un medio urbano, lo más rápidamente posible.

Número de grados y los concursos escolares que programa el director,
el supervisor o jefe de sector

Gráfica No. 77



Gráfica No. 78



En este concentrado, se observan que tanto los maestros que trabajan con uno, dos o tres grados opinan que dichos concursos son obligatorios, el 53.2% (91), situación que obliga a algunos maestros a desviar su atención de sus quehaceres de enseñanza aprendizaje, incluyendo al total de alumnos del grupo para cumplir con la disposición de llevar a cabo los concursos, cuando esto sucede se presenta un atraso en las actividades y objetivos del programa, que llegado el momento el

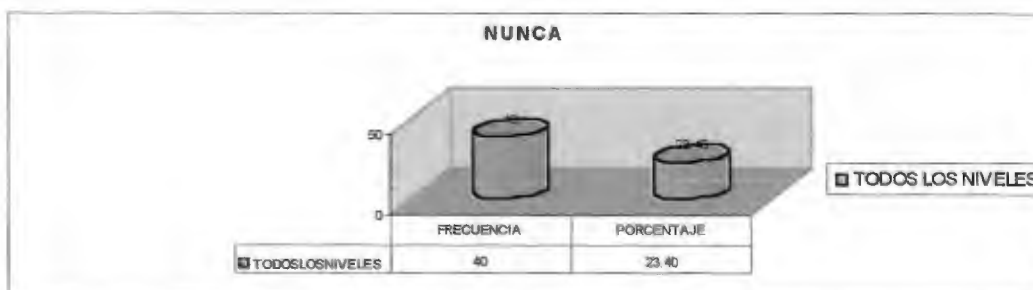
maestro trata de cumplirlo al terminar el año escolar, haciéndolo con menos tiempo, hasta cierto punto apresurado, trayendo consecuencias negativas en el aprovechamiento general del grupo, al darse cuenta, se desalienta y se expone al malestar que provoca este tipo de situaciones.

Nivel de estudios terminados y los programas de actualización que mejoran la práctica docente

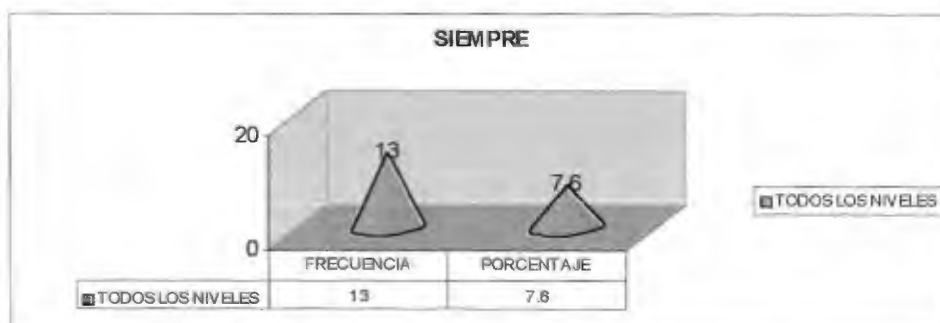
Gráfica No. 79



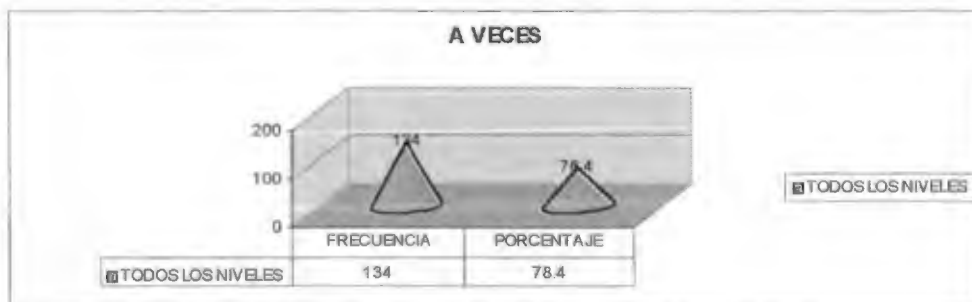
Gráfica No. 80



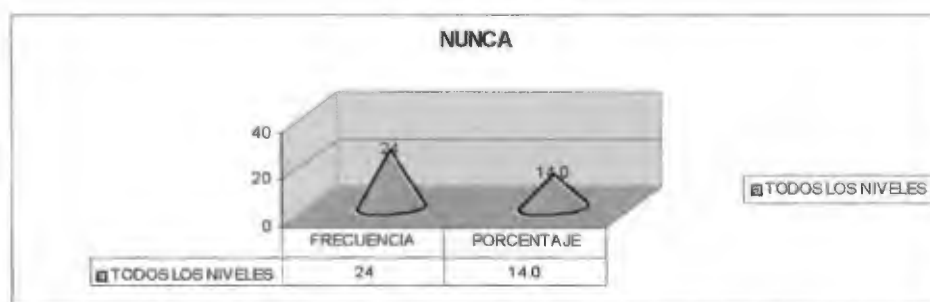
Gráfica No. 81



Gráfica No. 82



Gráfica No. 83

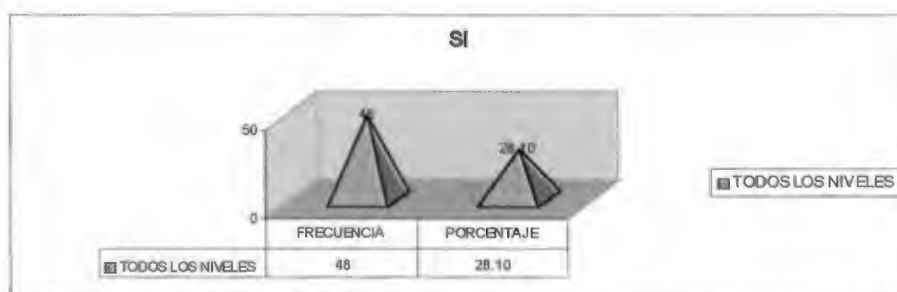


Aquí resulta característico, que todos los maestros de la muestra con estudios de bachillerato a doctorado 40 (23.4%), opinan que nunca les han servido los programas de actualización para mejorar su trabajo docente, otros 81 (47.4%) manifiestan que a veces les han ayudado y solamente 50 (29.2%) dicen que siempre han mejorado la práctica docente. De la misma forma, también los maestros en los diferentes niveles de estudios terminados 134 (78.4%) opinan que a veces se encuentran con alumnos con información actualizada de los contenidos escolares, 13 (7.6%) siempre se han encontrado a este tipo de alumnos y solamente 24 (14%) nunca les ha tocado tener alumnos con el mencionado tipo de información. Con la información brindada en las dos tablas anteriores se nota que a pesar de que la mayoría de maestros encuestados posee estudios de licenciatura y una especialización otros, informan sobre los programas de actualización y de la información actualizada de los alumnos.

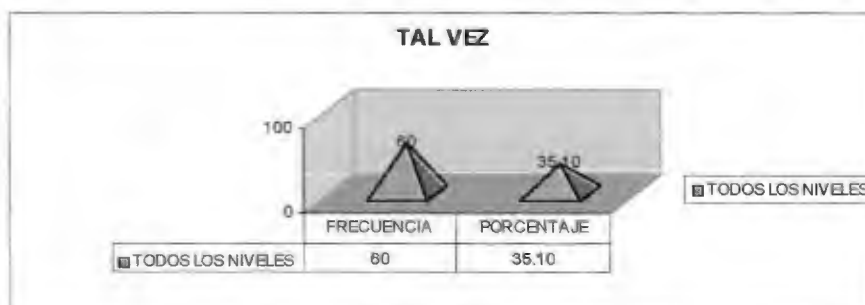
Esto justifica que las acciones de actualización no responden a las necesidades de los maestros por lo se seguirá encontrando a alumnos con información más actualizada que los profesores, además de otro tipo de situaciones que surgen en el proceso de enseñanza–aprendizaje, todo esto conlleva al desconcierto de los profesores, que repercutirá en su propio bienestar.

Nivel de estudios terminados y los males de la escuela atribuibles a los maestros

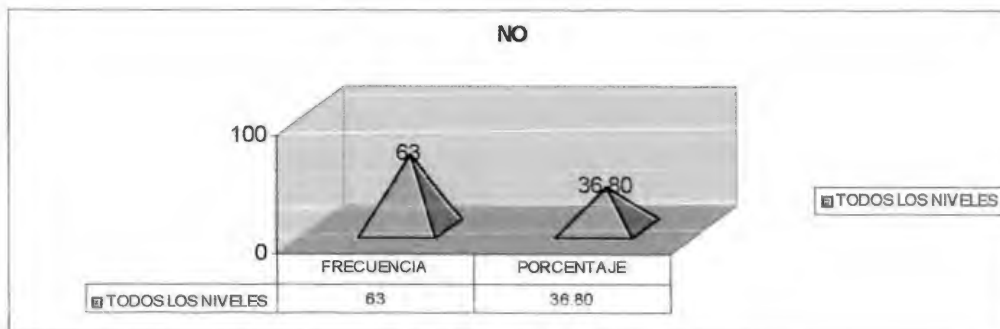
Gráfica No. 84



Gráfica No. 85

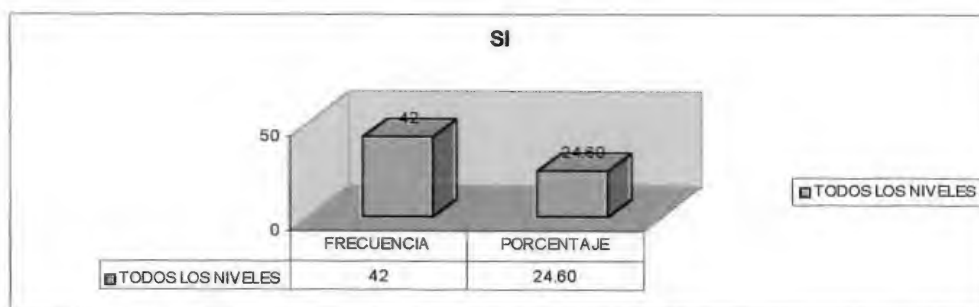


Gráfica No. 86

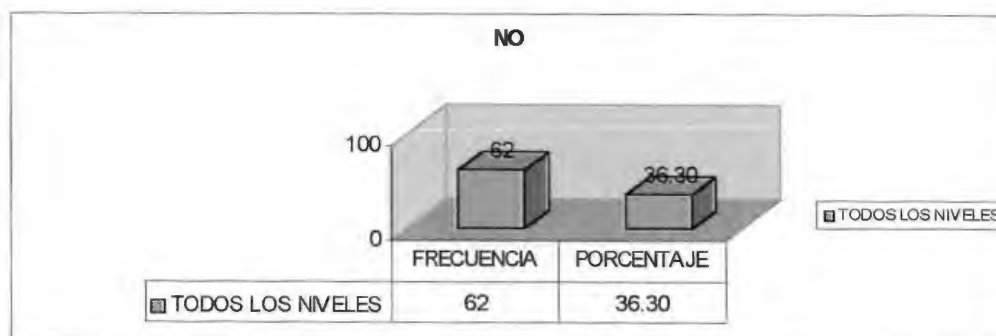


Nivel de estudios terminados y el fracaso escolar atribuible al maestro

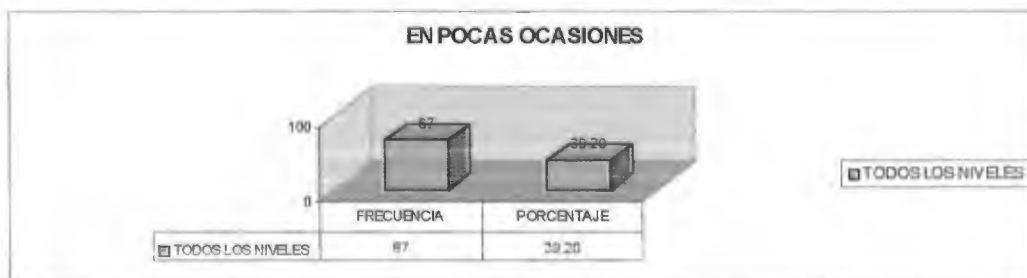
Gráfica No. 87



Gráfica No. 88



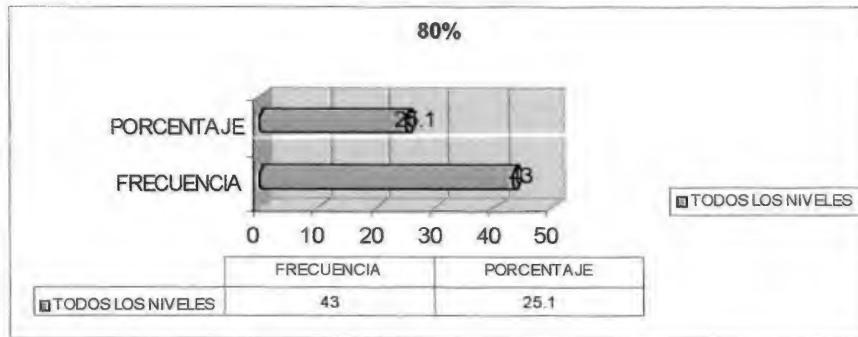
Gráfica No. 89



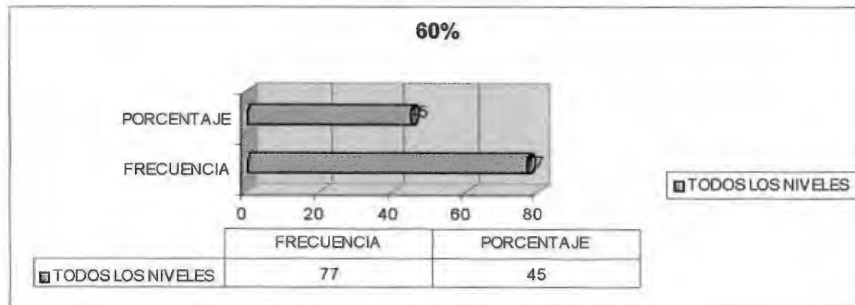
También en estas tablas se muestra que los maestros encuestados en todos los niveles de estudios terminados, el 28.1% (48) opinan que sí son atribuibles los males de la escuela al maestro, el 35.1% (60) dicen que tal vez sean, solamente el 36.8% (63) opinan que no son atribuibles. Lo mismo sucedió en las siguientes tablas, cuando se comparan los niveles de estudio de los maestros encuestados, con lo relacionado con el fracaso escolar atribuible al maestro; observamos que el 24.6% (42) opinan que sí son atribuibles a ellos, 39.2% (67) que en pocas ocasiones son atribuibles; lo que resulta interesante, porque la mayoría de maestros que se les preguntó tienen como mínimo, estudios de normal básica y pueden ser más creíbles sus percepciones, entonces se puede pensar que estas situaciones deterioran su autoconcepto profesional, haciéndoles cada vez más dependientes, a realizar el trabajo que las autoridades les marcan, cayendo en rutinas, que cuando son evaluados sufren la crítica, repercutiendo en su desempeño laboral.

Nivel de estudios terminados y la formación del egresado que cuenta con elementos psicopedagógicos, culturales, sociales y práctica

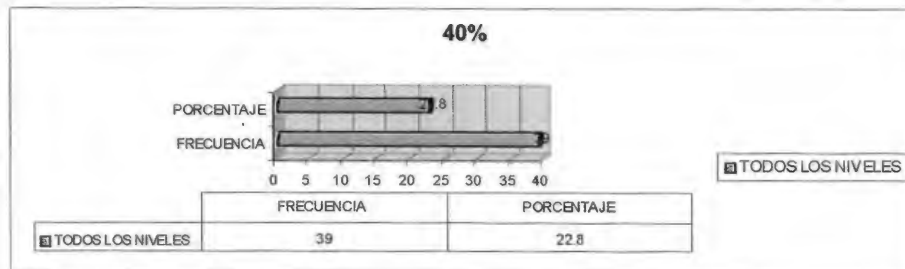
Gráfica No. 90



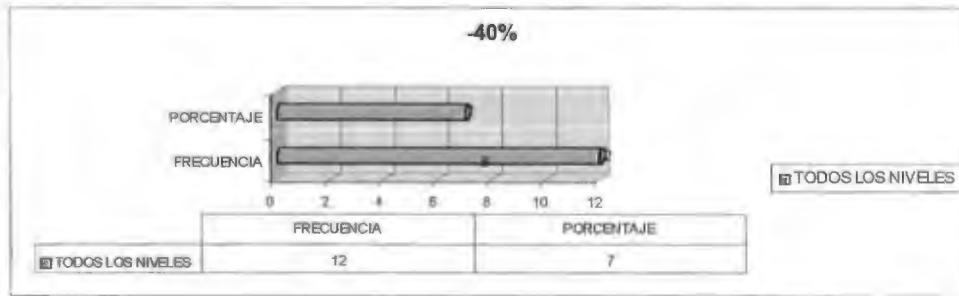
Gráfica No. 91



Gráfica No. 92



Gráfica No. 93

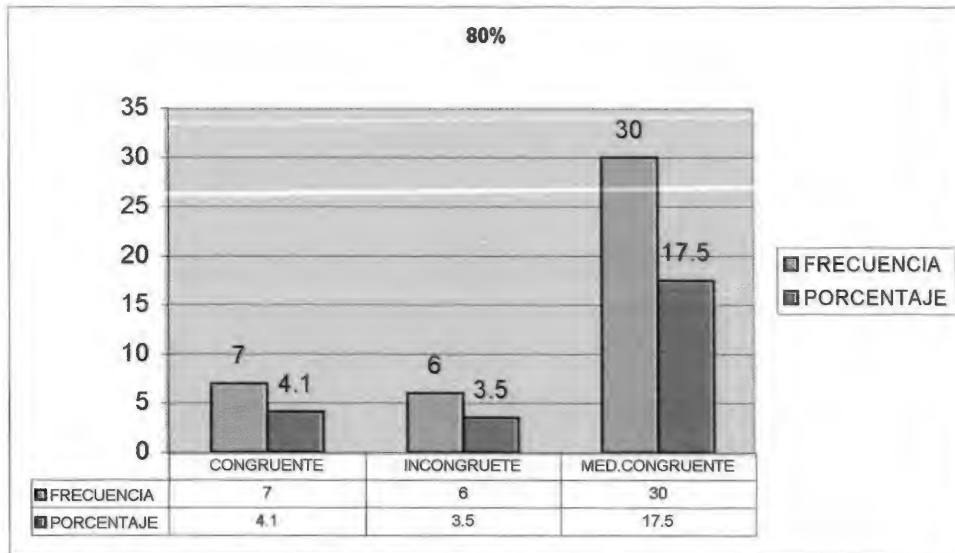


Aquí se observa que la mayoría de los maestros cuentan con estudios mínimos de normal básica, por lo tanto mayor conocimiento del tipo de egresados de las escuelas normales, esto resalta, al opinar 77 (45%) maestros que egresan con un 60% de conocimientos psicopedagógicos, culturales, etc., 39 (22.8%) con un 40%, 12 (7%) con menos de 40% y solamente 43 (25.1%) con el 80% de este tipo de conocimientos.

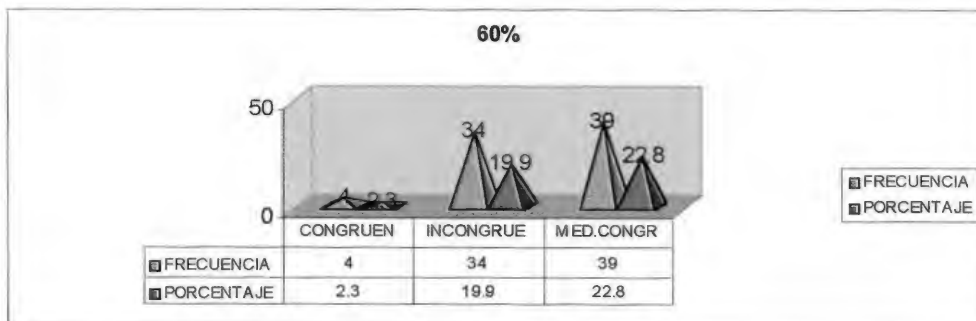
Estos resultados indican que el hecho de egresar de la escuela normal no se tienen todos los elementos para enfrentar una realidad en el aula, lo que en los primeros años de servicio aumenta en los profesores la angustia o el desconcierto por querer resolver las diferentes problemáticas que se presentan, exponiéndolos al malestar que se siente por no poder satisfacer sus planes de trabajo.

Formación inicial y la formación del egresado que cuenta con elementos psicopedagógicos, culturales, sociales y práctica

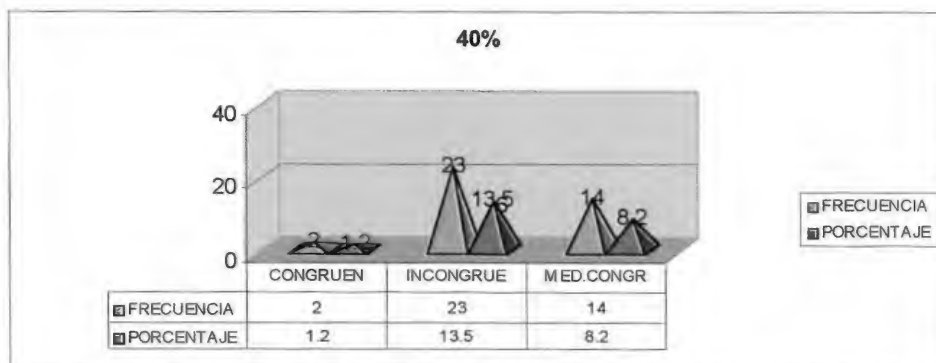
Gráfica No. 94



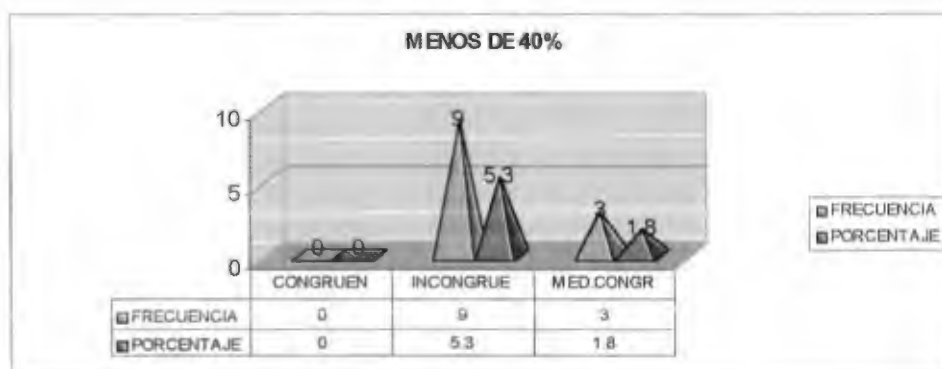
Gráfica No. 95



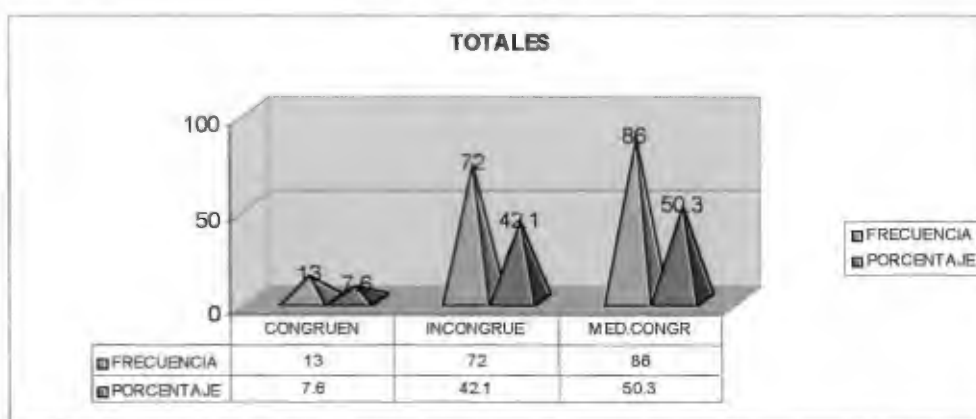
Gráfica No. 96



Gráfica No. 97



Gráfica No. 98



Otra relación interesante con respecto, a qué porcentaje de elementos psicopedagógicos, culturales, etc., se apropian al egresar un profesor normalista de su formación inicial, encontramos que la opinión de los profesores que consideran que es incongruente y medianamente incongruente su formación inicial con la realidad educativa, es sobresaliente, porque 36 (21%) de los maestros dijeron que al egresar de la normal básica contaban con el 80% de elementos psicopedagógicos, culturales etc., 73 (42.7%) cuentan con el 60%, 37 (21.7%) con el 40% y 12 (7.1%) con menos del 40%. Esto intenta justificar que la formación inicial recibida no coincide con las exigencias de un desempeño eficaz e innovador, por lo que presenta un problema significativo en el futuro profesor.

Se puede pensar, que en las primeras experiencias del maestro tenidas en el salón de clases, comparadas con las expectativas generadas en ese período de formación inicial dan como resultado una serie de dificultades que se convierten en los primeros problemas que le bloquean el razonamiento, mostrando una inseguridad al afrontar dichos problemas.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

A. Conclusiones

Con base en el análisis de los indicadores de las variables objeto de estudio, se presentan las siguientes conclusiones:

Primeramente se contempla lo relacionado con el edificio escolar que abarca las características climáticas, ecológicas, sociales y las cuestiones materiales, ambas contextualizan la labor docente. Así se puede entender la predominancia de un clima desértico (70.1%) en las zonas donde se encuentran las escuelas donde trabajan nuestros maestros y por consiguiente las temperaturas extremosas (98.5%) tanto en verano como en invierno. Además se encuentra con un poco más del 50% de zonas con características de marginalidad y violencia (Gráfica No. 3) que inciden de manera directa sobre el quehacer del docente, generando en algunos, tensiones en su práctica cotidiana.

En este mismo contexto, se presenta el problema del ruido que constante (16.4%) o intermitente (83.6%) es una fuente provocadora de fatiga ya que el esfuerzo por mantener la atención de los alumnos, desilusiona o tensiona el comportamiento del maestro.

Por otro lado, en relación a los recursos materiales, se observa que debido a la antigüedad de los edificios considerados y por lo que sucede en nuestro país, cuando planean la construcción de los edificios escolares, la mayor parte de las escuelas carecen de baños exclusivos para los profesores, no cuentan con biblioteca, no existen laboratorios, menos talleres, la falta de una aula de usos múltiples, drenaje, instalación de corriente eléctrica, etc., (ver gráficas del 5 al 13) y una serie de anexos indispensables, que hagan pensar al maestro que es todo un profesional, que cuenta con espacios dignos y materiales educativos de impacto que lo estimule y garanticen el éxito en su trabajo.

Es fácil entonces, entender la insatisfacción laboral y el estrés de los maestros por las malas condiciones físicas del lugar de trabajo, que suele verse reforzado por una falta de recursos.

Si a esto se agrega que los edificios de las escuelas fueron construidos con modelos prototipos para todo el país, resultan entonces poco funcionales, ya que no están de acuerdo a las necesidades de la comunidad escolar, cuando menos los referentes a este estudio.

Al analizar el trabajo llevado a cabo en las escuelas, se encuentra que 34 planteles están con una organización incompleta y unitaria, 98 maestros trabajan en el medio rural y urbanas marginadas, lo que muestra que un buen porcentaje de profesores (48 docentes) trabaja con más de un grado, lo que trae consigo más carga de trabajo, más organización en cuanto aplicación de los programas y más responsabilidades, además estos profesores tienen más necesidades materiales, más trabajo académico, cultural y social que realizar.

Lo anterior, muestra cómo las primeras experiencias de los maestros en estas situaciones, relacionadas con las expectativas generadas en el período de su formación, se convierten en los primeros problemas de inseguridad, que los hacen dudar del modo de afrontar dichas problemáticas.

Es importante resaltar, cómo los maestros resienten los bajos salarios, la gran mayoría lo considera insuficiente (65.5%) y otros dicen que apenas les alcanza (26.3%) para cumplir con sus necesidades más prioritarias, sin embargo, el 28.1% de los maestros encuestados trabajan con dos tres o más grupos y el 42.1% (72) trabaja con 40 o más alumnos en sus grupos; motivos determinantes para formar parte del malestar que sienten los profesores, se puede pensar en la segura fatiga que resiente en su labor diaria. Con esto se resume que pagar mal a los profesores, no ofrecerles perspectivas de carrera y someterlos a las presiones y exigencias de las autoridades educativas, se ha contribuido a tener docentes que no son los

mejores, además las condiciones de trabajo en el aula y de la escuela imponen a los profesores grandes exigencias frente a la impreparación que hace que mermen su eficacia y su autoestima.

Por otra parte, algo que suele suceder con cierta regularidad es el conjunto de obligaciones sociales, cívicas y políticas que llenan de actividades a los docentes y que las realizan los días de descanso (sábados, domingos y días festivos), y a esto le agregamos que más del 90.1% de los maestros se llevan a sus casas los materiales para preparar sus clases, lo que se evidencia la falta de tiempo para dedicarlo a su familia o tener un verdadero descanso.

Resulta característico o llama la atención que el 13.5% (23) de profesores trabajan bajo un ambiente tenso y solamente 16.4% (28) trabaja en un ambiente estimulante, por lo que podría preguntarse: ¿qué tipos de ambientes escolares promueven la motivación del maestro, y consecuentemente favorecen la creatividad? ¿existirán para ellos ambientes escolares donde toman decisiones sobre muchas cuestiones a nivel escuela, tienen una gran influencia en cómo se sienten en relación con su trabajo y su escuela?, ¿tomarán decisiones de planificación, sobre cómo organizar sus clases y actividades pedagógicas, el sentido de la autonomía y evaluación de los programas? Estando integrado el ambiente puede proporcionar un grado de seguridad y confianza de los profesores, los motiva y estimula en aspectos fundamentales.

También resalta el hecho, que el 83.6% de los profesores cuestionados, se perciben con limitaciones técnico-pedagógicas en su quehacer diario, mostrando las limitaciones de la formación inicial que recibieron, o su falta de formación permanente. De ello puede concluirse que su formación se centró en la perspectiva de la enseñanza, antes que en la perspectiva del aprendizaje, mientras se recomienda una enseñanza hacia el aprendizaje activo, el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía, etc., los propios profesores no experimentan ninguna de estas recomendaciones en su proceso de formación.

Todas estas limitantes provocan en el maestro un malestar o una presión latente que conlleva un riesgo de devaluación del individuo, que moviliza los niveles de autoestima docente.

Corresponde al sistema educativo la función de seleccionar a los futuros profesores, sin embargo, los resultados obtenidos en el análisis de las encuestas aplicadas a los maestros, en donde, la pregunta ¿cómo eligió ser profesor?, la cual tenía cinco opciones como respuesta, de las cuales, se podía escoger de una a cinco opciones, los resultados fueron los siguientes: el 60.2% eligieron ser profesor por influencia familiar, el 90.1% por cuestiones económicas y el 88.9% por ser un empleo seguro, información que nos muestra la falta de interés e inclinación por la docencia; esto evidencia que las pruebas de selección de aspirantes no han cumplido, ya que todavía no se ha evitado la entrada de candidatos no idóneos que generan consecuencias negativas, tanto para su desarrollo profesional como para el desarrollo de sus alumnos; tal realidad refleja, en cierto modo, la poca importancia que las autoridades educativas conceden a la profesión docente. Todo esto, hace al maestro más vulnerable en su rol docente y en la adaptación a su entorno profesional, además es susceptible a la angustia por no encontrar en el aula de clases o en la comunidad escolar lo aprendido en la escuela normal.

Si siempre se ha considerado la participación de los padres de familia como apoyo importante al maestro, en el proceso del aprendizaje, resulta sobresaliente que el 77.2% de los profesores manifestaron que no cuentan con la adhesión de los padres de familia al trabajo escolar, dejando al profesor solo en su tarea, sin embargo, cuando hay fallas en los alumnos, son contundentes en la crítica negativa hacia el maestro.

Se ha enfatizado mucho a lo largo de este estudio que los docentes de educación primaria poseen muchas responsabilidades que la misma sociedad y las autoridades educativas les han asignado, como son entre otras, el trabajo administrativo, conservación y arreglo del aula y escuela en general, reuniones con

padres de familia para buscar el apoyo económico y no académico, los concursos escolares que son obligatorios, las comisiones del consejo técnico, que no son para solucionar alguna problemática escolar o de alumnos, conocer teóricamente el desarrollo del niño o buscar siempre el desarrollo académico de los alumnos que sería el objetivo prioritario; así se encuentra que la gran mayoría de maestros (217) aceptan y sostienen que la carga que más les interesa a las autoridades educativas y que los padres también están de acuerdo aparentemente, son los primeros cuatro que se mencionan, los cuales resienten, cuando la autoridad educativa evalúa su quehacer académico o los padres exigen avance en el aprovechamiento de sus hijos, por consiguiente el maestro se ve obligado a trabajar intensivamente para alcanzar los objetivos solicitados, y es aquí, cuando los docentes presentan desaliento, un malestar anímico, una disminución de su autoestima, ocasionado todo esto, por la falta de libertad que requiere el profesor para cumplir las metas que inicialmente en su planeación programática se propuso.

Por lo que hace al comportamiento de las autoridades educativas que en este caso nos referimos al director, supervisor o jefe de sector, nos encontramos con la inconformidad de la mayoría de profesores (62.6%) al sentir que la forma de supervisar de la autoridades mencionadas se reducen a una forma más de control y no con fines de orientación para mejorar el trabajo, mucho menos con el objeto de felicitarlo por su labor.

Hemos escrito que algunas veces el origen del malestar docente es la carente relación entre la formación inicial recibida y la realidad de su práctica a la que se enfrentan los profesores en la escuela, ya que los problemas reales están alejados del aula al enfrentar a niños socialmente desfavorecidos, en clases multigrados, clases multiculturales, de zonas marginales etc; lo que se corrobora por los mismos maestros encuestados al opinar el 92.4%, que la formación inicial recibida presenta incongruencia o medianamente congruente con la realidad que se enfrenta el maestro en el trabajo diario.

Y si nos referimos a la formación permanente que reciben los maestros, resulta trascendente sus respuestas respecto a los programas de actualización y capacitación que organizan las autoridades educativas estatales, observamos que el 23.4% opinan que nunca estos programas les han ayudado a mejorar su trabajo, el 47.4% dice que "a veces" les ha ayudado; la verdad probable es que las acciones de actualización no representan las necesidades y problemas de cada profesor, los cursos o talleres se organizan de manera poco sistemática y desordenada donde los profesores adquieren una serie de experiencias de formación también fragmentadas, además, cuando estos eventos académicos se organizan, rara vez se consulta directamente a los profesores ya que quienes deciden lo que es necesario son las autoridades educativas superiores.

La falta de actualización de estos maestros se nota, ya que la gran mayoría de ellos (147) manifiestan que algunas veces se han encontrado a alumnos con información más actualizada que ellos, de los mismos contenidos del programa del grado correspondiente, provocando una inquietud que llega en ocasiones a la angustia al cometer equivocaciones o caer en contradicciones y tener que salir de esas difíciles situaciones.

Ciertamente que ahora las condiciones para el ejercicio de la docencia son más complejas por la variedad de factores que aquejan esta profesión, como lo hemos dicho en párrafos anteriores, por lo que no se debe olvidar la prevención en los mecanismos selectivos para el acceso a la profesión docente; también es cierto, que actualmente aquí en Sonora los procedimientos de selección de aspirantes a profesores suelen ser pruebas de conocimiento o psicométricas y exámenes médicos (información proporcionada por la Secretaría General Académica del Centro Pedagógico del Estado de Sonora), basándose únicamente en la valoración de cualidades intelectuales y físicas del futuro profesor, sin considerar sus motivaciones para enseñar, sus cualidades relacionales y de personalidad, prueba de lo último es que el 87.1% de los profesores opinó que según sus experiencias de estudiantes

normalistas y después como docentes se debe de considerar fundamentalmente la personalidad del aspirante a profesor por sobre todos los mecanismos.

Resulta muy importante hacer una discriminación de aspectos sobresalientes de los resultados obtenidos, de tal manera, que de forma muy concreta se enumeran en una relación, las opiniones que lo demuestran:

- Los profesores aceptan que los cambios en su profesión tanto de roles como de ritmo por la acelerada evolución de la sociedad (83.6%), les provocan inquietudes, desalientos y desconciertos.
- Los maestros aceptan en gran número de ellos, que tanto las fallas de la escuela (28.1%) como el fracaso escolar son atribuibles a ellos (24.6%), por lo que se observa una depreciación de su autoestima al adjudicarse los errores que se cometen actualmente en las escuelas y sus alumnos.
- En opinión de algunos profesores se manifiesta que tanto los directores (46.2%), como los supervisores (54.4%) necesitan prepararse, mostrando que puede haber profesores que resienten la falta de apoyo o respaldo didáctico pedagógico por parte de sus autoridades.
- Es importante que la mayoría de los profesores encuestados den a conocer que el máximo de conocimientos psicopedagógicos, culturales y prácticos con que egresan de las normales es de 60% si no es que menos, infiriendo que el choque que reciben algunos maestros principiantes al enfrentarse con la realidad y que no le informaron en la escuela (Normal) es desconcertante.
- Es sobresaliente que tanto los profesores jóvenes como los de mayor edad, y solteros consideren que el salario que perciben es insuficiente (65.5%) y otros más digan que apenas les alcanza (26.3%).
- Solamente el 16.4% (28) de maestros aceptan no tener limitantes técnicos y pedagógicos, observándose que la gran mayoría (83.6%) están conscientes de esta limitación, dejando ver que no hay un seguimiento de las acciones de actualización que se programan y cerciorarse de la mejora en la práctica docente.

- Con respecto a la carga de trabajo que le asignan sus superiores a los profesores, se encuentra que, lejos de enfatizar las actividades para conocer teóricamente el desarrollo de los niños y por consiguiente avanzar en el aprovechamiento académico de los alumnos, se percibe que las autoridades educativas (Director, Supervisor o Jefe de Sector) priorizan el trabajo administrativo, los concursos escolares, las comisiones del consejo técnico (que no son relacionadas al proceso enseñanza aprendizaje), lo que provoca que al profesor le quede reducida su función y practiquen la rutina, orillados por la presión del tiempo. (ver relación de indicadores, Pp.121 y 124).
- Más del 40% (75) de los maestros considera insuficiente el salario que reciben, a pesar que siempre trabajan tiempo extra.
- Es significativo que las peticiones de cambio de lugar de los maestros que trabajan en el medio rural (67) en escuelas unitarias (13), incompletas (21) o en medios urbanos marginados (31) se haga frecuente. En nuestro estudio el 77.2% de las escuelas están en esos lugares, observándose más limitantes que los que trabajan en medios urbanos, mostrando una desmotivación por la actividad educativa.
- Para los profesores que trabajan simultáneamente un grado, dos o tres (91), les resulta excesivo el trabajo cuando la mayoría de los concursos escolares que programa la Secretaría de Educación y Cultura son obligatorios, ya que desvían su atención de los quehaceres propios de procesos de aprendizaje de los contenidos de su programa.
- Un gran número de maestros con estudios desde Normal Básica hasta maestría (167) manifiestan que nunca o a veces los programas de actualización y capacitación que programan las autoridades los han apoyado para mejorar la práctica docente. Así mismo estos mismos maestros, a pesar de que la mayoría tiene estudios de licenciatura y una especialización (98) se han encontrado alumnos (147) con información más actualizada sobre los contenidos del grado que imparten, lo que ha provocado en algunos, angustia o preocupación por salir avantes en alguna contradicción tratada al estar abordando los contenidos.

- También un buen número de maestros (90) opinaron que tanto al fracaso escolar como los males de la escuela, son atribuibles a ellos, a pesar que la mayoría tienen estudios de licenciatura y una especialización, por lo que se puede pensar que estas percepciones determinan su autoconcepto profesional.
- Al observar el resultado de la relación en el aspecto de formación inicial con el porcentaje de elementos psicopedagógicos culturales, sociales y prácticas que se apropian al egresar los maestros, se presenta que la gran mayoría(77) se encuentra consciente de que egresaron con un máximo de 60% de los elementos anteriores, lo que demuestra que la formación recibida no coincide con las exigencias de un desempeño eficaz, produciéndoles un "choque" con la realidad del aula, provocando tensión o frustración por esa inseguridad por afrontar los problemas.

Una vez concluida esta investigación resulta pertinente que de manera muy concreta y sucinta se den las respuestas a las interrogantes que guiaron el planteamiento de la problemática:

- ¿Cuáles son los factores académicos y contextuales que inciden en el malestar docente?

- Factores académicos

- Recursos materiales: La falta de materiales o de medios, tanto didácticos como de acondicionamiento del edificio escolar constituye una fuente de desilusión y por consiguiente un malestar para el profesor.

- Problemas derivados de las actividades de enseñanza-aprendizaje: al tener el maestro dificultades derivadas del proceso enseñanza-aprendizaje, o no cuenta con elementos de motivación en relación a los intereses reales del alumno lo expone a momentos de desesperación que lo llevan a la angustia y a la desmotivación por su trabajo.

- Relación maestro-alumno-padres: El problema de las relaciones interpersonales y laborales con sus compañeros, sus autoridades y con los propios alumnos es un elemento o fuente de malestar entre los profesores.

- Factores contextuales

- Rol del profesor: En la actualidad algunos profesores se encuentran con una fuente de malestar al intentar definir qué deben hacer, qué valores van a defender, cómo deben actuar, encontrándose frecuentemente en distintos roles contradictorios.

- Organización de la comunidad escolar: Es importante que en una organización prevalezca el Interés de grupo ante el interés personal y cuando predominan las decisiones de unos cuantos, como en el caso de los maestros, provocan en algunos de ellos el desánimo en que quehacer y el riesgo del malestar docente.

- La actitud de la sociedad ante el maestro: Los profesores observan la evolución de una sociedad que impone importantes cambios en su profesión, cambios en el contexto social sobre los maestros, no sólo de padres de familia, sino de grupos sociales, medios de comunicación, los políticos, etc., donde consideran a los maestros como principales responsables de las múltiples deficiencias del proceso enseñanza-aprendizaje, ocasionando malestar entre ellos.

- El medio ambiente escolar: El ambiente en la escuela debe funcionar como un todo coherente, concensar las ideas o iniciativas para crear compromisos y establecer expectativas compartidas, puede proporcionar un grado de seguridad y confianza en los profesores, los motiva y los estimular.

- ¿Cuáles son las funciones del docente del nivel de primaria que inciden en el malestar docente?

La función docente se ha ido conformando a lo largo del tiempo, ha adquirido importancia poco a poco, actualmente existe una gran variedad de funciones importantes, que no es raro, que se presenten en ocasiones como sobrecargas de trabajo que molesta a los docentes. Así, si hablamos de un perfil de profesores, no dejamos también el tener el riesgo del malestar docente, ya que se tiene que considerar algunos aspectos para dar dicho perfil; así se puede mencionar: las relaciones de trabajo, el nuevo comportamiento o actitud que se le pide hacia sus alumnos, mayor cooperación dentro y fuera del contexto escolar, un dominio de la materia y de métodos pedagógicos, etc., etc.

Por otra parte si la competencia y profesionalización del los maestros no lo reflejan en el salón de clases, si no trabajan con un alto grado de autonomía, si no cuenta con conocimientos multidisciplinarios, etc., entonces, no se consideran trabajadores calificados y autónomos, lo que les provoca un desaliento y desinterés por su trabajo.

- ¿Qué elementos de la formación inicial y permanente determinan el malestar docente?

- Formación inicial

Los elementos que determinan el riesgo del malestar docente son: los programas de formación inicial están alejados de los problemas reales de un maestro, los mecanismos de selección para acceder a la profesión docente no se fundamentan en criterios de personalidad; el predominio de los enfoques normativos sobre los descriptivos en los planes de estudio de formación inicial; la falta de adecuación de los contenidos de la formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza.

- Formación permanente

Un rasgo significativo de malestar entre los profesores en su formación, es el poco interés por actualizarse, quizás porque se ha hecho costumbre que las autoridades educativas y demás tomadores de decisión oferten cursos-talleres sin concensar a los maestros para ver sus preferencias en las temáticas a tratar y los obligan, lo que ha traído como consecuencia, que estos cursos se presentan de manera poco sistemática y desordenada donde los profesores adquieren una serie de experiencias de formación también fragmentada.

Como una última conclusión se presentan las limitaciones de este trabajo de investigación, que seguramente todo el documento pudiera contar con varias de ellas, sin embargo, resaltaremos las siguientes.

- Al concluir el estudio al menos se logró un acercamiento a una verdadera investigación descriptiva-exploratoria.
- Existe conciencia que las respuestas a las interrogantes que sirvieron de guía al plantear la problemática pudieran carecer de una total respuesta.

- Se acepta que las preguntas de las encuestas aplicadas para obtener los resultados, conclusiones y sugerencias, pudieran no ser lo mejor redactadas y no se tenga toda la fuerza y coherencia que el trabajo final amerita.

B. Sugerencias

1. Son tan importantes la capacitación y actualización del profesor que se podría conformar una red de comunicación y contemplar una serie de contenidos académicos con cierto grado de dificultad para su enseñanza, así como también problemas metodológicos y de organización; también vale considerar como algo prioritario en el proceso de actualización, la innovación educativa que siempre va unida al trabajo por equipos que hace que disminuyan las dificultades del quehacer docente al relacionarse con sus propios colegas, ya que se tiene la posibilidad de compartir a un nivel relacional y humano las respuestas que están dando otros compañeros a sus mismos problemas.
2. La preparación de profesores debe partir tomando en cuenta que el individuo se apropia del objeto de conocimiento con el apoyo de la experiencias previas o conocimientos anteriores. Pero, el problema que se presenta es que muchos maestros poseen saberes a veces tan arraigados en su ser que dificultan la adquisición o producción de nuevos conocimientos, aptitudes y conductas; para atenuar esta situación debe intentarse facilitar este paso, brindando la oportunidad de comprender su necesidad de cambio, es decir, hacerle ver que sus conocimientos y práctica docente tradicionalista no encaja en momentos que los avances científicos y tecnológicos se dan a cortísimos tiempos; después aceptar los nuevos conceptos y aptitudes en forma voluntaria y necesaria que tienen que adquirir.
3. Cuando se diseñen políticas, planes y programas de formación, es fundamental la participación directa de los maestros, porque son los que mejor pueden advertir los vacíos y debilidades de su propia formación y los requerimientos de la práctica.

4. Si los profesores cuentan con horas para el trabajo colegiado, para la lectura de materiales para la producción escrita, acceso a toda la formación necesaria y contacto directo con los elaboradores del currículo, plazos de elaboración y ejecución razonables, entonces pueden llegar a ser los verdaderos realizadores de dichos programas.
5. Por otro lado, se debe considerar en las políticas educativas la coherencia entre currículo de la formación docente y el currículo escolar, es decir, entre lo que los maestros aprenden y lo que se les pide que enseñen y cómo lo enseñen en las aulas, y sobre todo, si en medio de los dos currículos se contempla la capacidad del profesor para encontrar esta relación.
6. Según el medio o región, la tarea fundamental que se debe cumplir en la formación de maestros es alcanzar el objetivo de formar para el autoestudio, para el aprendizaje autónomo. Un profesor que tiene la necesidad de seguir aprendiendo busca automáticamente las vías para hacerlo y en ese momento ha logrado la condición para el desarrollo de un trabajo profesional.
7. Considerando que en este sector de maestros que se estudió son más de la mitad de la muestra (98) que trabajan en el medio rural y 48 profesores que trabajan con más de un grado, se hace indispensable que a esos maestros que trabajan en esas condiciones se les capacite para enfrentarse a estos medios y para atender escuelas multigrado.
8. Es muy común observar la instrumentación de cursos o talleres que siempre van dirigidos a los docentes con grupo, de tal manera que no invitan u obligan a los directivos (supervisor, jefes de sector o directores), menos a los directores generales o los tomadores de decisión, lo que se hace imprescindible que a todos estos directivos se capaciten o actualicen, ya que se ha visto que son gente que han escalado puestos por situaciones políticas y no por competencia.
9. Considerando que la actualización docente es un medio para mejorar permanentemente el desempeño del maestro y es una estrategia para apoyar el desarrollo de la educación primaria, ésta debe ser orientada con propósitos y objetivos bien definidos y encaminados a alcanzar metas, las instancias de

capacitación que estén debidamente articuladas, que respondan a los requerimientos profesionales del docente, y den seguimiento a las acciones de capacitación para observar el impacto en la práctica docente de los maestros.

10. En virtud de que más del 50% de los edificios escolares del sector estudiado oscilan en una antigüedad de 20 a 35 años, se hace necesario de que el departamento de infraestructura educativa de la SEC supervise los planteles y programe remodelaciones correspondientes, así como también la construcción de algunos anexos importantes.
11. En relación al salario que perciben los profesores, en donde la mayoría de la muestra encuestada manifestó que es insuficiente, se sugiere que se realice una verdadera evaluación de los ingresos de los maestros, y se les otorgue un salario digno, sin anteponer el argumento de que el grupo magisterial es muy grande y sería mucha la erogación, sino, pensar en la motivación y el estímulo, así como también en la exigencia, el cumplimiento y entrega para elevar verdaderamente la calidad educativa.
12. Referente al apoyo que necesitan los maestros de la comunidad y de los padres de familia, urge que se haga una verdadera evaluación de los consejos ciudadanos de participación social, tanto estatales, municipales y de la comunidad donde se encuentran los planteles, con el propósito de que exista una genuina participación de los padres y autoridades y coadyuven a una mejor educación de los alumnos.
13. Considerando las respuestas de los maestros, respecto a la preparación que tienen los directores, supervisores, jefes de sector e incluso los demás tomadores de decisión, es necesario que a la par que se organicen programas de actualización para profesores, se incluyan programas exclusivos de capacitación o actualización para dichos directivos, ya que se observa comúnmente que son rebasados en preparación por sus maestros, lo que hace que no exista una relación académica entre ambos.
14. Se hace necesario que las autoridades educativas de la SEC planeen y organicen programas de apoyo tanto académicos como culturales y materiales

para maestros y escuelas del medio rural, que sientan arraigo por este tipo de comunidades, pero, en base a que se valore su trabajo y se alcance a palpar de cerca el quehacer docente y a observar cómo se enfrentan y solucionan su problemática laboral.

BIBLIOGRAFÍA

Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1987-1994*. Ed. Centro de Investigaciones y Docencia Económicas. México.

Ary D., Jacobs, Ch., y Razavieh, A. (1996). *Introducción a la investigación pedagógica*. Ed. Mc. Graw Hill Interamericana.

Best, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Ed. Morata. España.

Cal, P., B., et. al. (1997). Citada por Diker, G. y Terigi F., 1997 en *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Ed. Paidós, Barcelona.

Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Ed. Morata, Madrid.

Cooper, C. L. y Travers Ch. J. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Ed. Paidós, Barcelona.

Debesse, M. y Mialaret, G. (1980). *La función docente*. Ed. Oikos- Tav. S.A. España.

Díaz, B. A. (1984). "La formación de profesores. Un problema estructural." En: *Foro Universitario*. Sindicato de trabajadores de la UNAM.

Diker, G. y Terigi F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Ed. Paidós, Barcelona.

Diccionario de las ciencias de la educación. (1ª. Ed.) . (1997). Ed. Santillana, México.

Diccionario enciclopédico ilustrado de la lengua española. (1ª. Ed.) (1976) .Ed. Ramón Sopena, Barcelona.

Esteve, J. M. (1987). *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea.

Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Ed. Paidós, Barcelona.

Esteve, J. M., Franco, S. y Vera J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Ed. Antrhopos . Barcelona.

Encinas, B., A. y Aragón P., R. (2000). *Historia de la educación en Sonora*. Tomo 1. Ed. Gobierno del Estado de Sonora y SEC, Hermosillo, Sonora.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ed. Paidós, Barcelona.

García, A. J. (1993). *La formación permanente del profesorado, más allá de la reforma*. Ed. Escuela Española, Madrid.

García, Ll., J., L. (1999). *La formación del profesorado, necesidades y demandas*. Ed. Praxis, Barcelona.

Gimeno, S, J. (1989). *Modelo de profesionalización docente y cambio educativo*. Valencia, Universidad de Valencia.

Gimeno, S, J. (1989). *El currículo, una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata, Madrid España.

Gil, F. (1996). *Sociología del profesorado*. Ed. Ariel, España.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Temas de educación. Ed. Paidós, España.

González, C., P. (1987). *La falacia de la investigación en ciencias sociales y estudios de la técnica social*. Ed. Océano, S.A. México.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Ed. Morata, Madrid España.

Hernández, S., R., Fernández, C.C. y Baptista, L. P. (1991). *Metodología de la investigación*. Ed. McGraw Hill Interamericana, México.

Hernández y R. S. (1994). *Introducción a la administración. Un enfoque teórico práctico*. 1ª. Edición, Ed. McGraw-Hill Interamericana de México,S.A. de C.V. México.

Imbernon, F. (1997). *La formación del profesorado*. Ed. Paidós, Barcelona.

Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Ed. Morata 2ª Edición, Madrid.

Koontz H. y Weirich H. (1998). *Administración. Una perspectiva global*. Edición 11ª. Ed. McGraw Hill Interamericana, México.

Martínez, A. (1984). "El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente" En: *Riesgos de enseñar: La ansiedad de los profesores* de Vicente M. Ortiz Oria. 1995. Ed. Amarú, España.

Martínez, O., A. (1991). "Los maestros también enfermamos". En: *Entrevista con Deolidia Martínez*, México, Revista Básica.

Martínez , D., (1992). *El riesgo de enseñar*. Ed. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. México.

Mayntz Renate, (1996). *Sociología de la organización*. Ed. Alianza, Madrid.

Ortiz, O, V, M. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Ed. Amarú, España.

Moore, J.,S. (1990). *Teachers at work. Achieving success in our schools*. Ed. BasicBooks ,The United States of America.

Moreno, M, P. (2001). *El sistema educativo en Sonora, 1980-2000. La política educativa en la modernización y globalización*. Colección, Los trabajos y los días. Ed. UPN. México.

Reimers, F. y Villegas-Reimers. (1996). "¿Dónde están los sesenta millones de docentes?" . Textos del 2º. Congreso nacional de educación. Educar en la democracia y el respeto a la diversidad: Compromiso del SNTE. *Lecturas selectas*. 1997. Ed. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. México.

Historia de Sonora. (1999). Revista, del gobierno del Estado de Sonora. Ed. Archivo del Gobierno de Sonora. Hermosillo, Sonora, México.

Reyes, E., R. (1993). "La formación de maestros" En: *Cero en Conducta*, No.33-34 . Ed. Educación y Cambio, México.

Rojas, S, R. (1987). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Ed. Plaza y Janés. 8ª. Edición, México.

Rojas, S., R .(1998). *Investigación social. Teoría y praxis*. Ed. Plaza y Valdés, S.A. , de C.V. , México.

Rountree, C, J. (1997). *Análisis psicosocial del trabajo académico: salud y productividad*. Ed. Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora, México.

SNTE, (1997). *Lecturas selectas*. 2º. Congreso Nacional de Educación. Educar en la democracia y el respeto a la diversidad: compromiso del SNTE. Ed. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. México.

Souza, M., M. (1988). *Educación en salud mental para profesores*. Ed. El Manual Moderno. México.

Subsecretaría de educación básica y normal. (1996). *Lineamientos generales para el establecimiento y operación del ProNAP en las entidades federativas*. [folleto]. México.

Tenti, F. E., (1988). "El arte del buen maestro". Citado por Diker G. y Terigi F., 1997. En: *Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Ed. Piados, Barcelona.

Torres, R., M. (1996). "La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros" Textos del 2º. Congreso Nacional de Educación. Educar en la democracia y el respeto a la diversidad: compromiso del SNTE. En: *Lecturas selectas*. 1997. Ed. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. México.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1994). *Historia regional, formación docente y educación básica en...* Licenciatura en Educación Plan 1994. Ed. UPN, México.

Walker, M. (2000). *Cómo escribir trabajos de investigación*. Ed. Gedisa, Barcelona, España.

ENCUESTA PARA EL ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE LOS EDIFICIOS ESCOLARES DEL SECTOR VI DE EDUCACIÓN PRIMARIA

IDENTIFICACIÓN DE LA ESCUELA

NOMBRE: _____

CLAVE: _____

MUNICIPIO: _____

ESTADO: _____

MARQUE CON UNA "X" LA OPCIÓN ELEGIDA

1. Dependencia:

- () Estatal
- () Federal
- () Otra

2. Características climáticas y ecológicas predominantes de la zona en que se encuentra la escuela:

- Inundable () Sí () No
- Desértica () Sí () No
- Normal () Sí () No
- Alta contaminación () Sí () No
- Temporales y huracanes () Sí () No
- Temperaturas extremas () Sí () No
- Marginalidad y violencia () Sí () No
- Otras características destacables: _____

3. Características del edificio escolar:

- Edificio construido expresamente para escuela () Sí () No
- Casa o lugar adaptado para uso escolar () Sí () No
- Edificio escolar ampliado () Sí () No
- Local de construcción precaria (lámina metálica o de asbesto, adobe, enramada o palapa)
- Antigüedad del edificio: _____ años. () Sí () No

4. Áreas de la escuela:

- Número de aulas: _____
- Número de baños para alumnos : _____
- Número de baños para docentes: _____
- Número de habitaciones para vivienda de los docentes: _____
- Biblioteca: _____
- Laboratorio: _____
- Taller(es): _____
- Sala de usos múltiples: _____
- Sala de descanso para docentes: _____
- Cooperativa escolar: _____
- Otros: _____ Especifique: _____

5. Instalaciones en la escuela:

- Toma de agua Sí No
- Cisterna Sí No
- Electricidad Sí No
- Drenaje Sí No
- Fosa séptica Sí No
- Otra fuente de energía Sí No
- Especifique cuál: _____

6. Mantenimiento y protección de riesgos:

- a) Estado general del edificio: Bueno
 Deficiente
 Regular
- b) Sanitarios: En buen estado
 Con mala higiene y funcionando
 Deteriorados, sin arreglo
 No tiene baño instalado
- c) Potabilidad del agua: Aceptable
 Mala
 No se conoce (nunca se analizó)
- d) Instalación eléctrica: Totalmente segura
 Irregular/Seguridad parcial
 Totalmente peligrosa
 No se conoce riesgo
- e) Protección contra incendios: Buena Parcial
 No hay extinguidores ni toma de agua

f) Almacenaje de combustibles

- (gas, envasado, petróleo u otros): No hay almacenaje de combustibles
 Hay almacenaje y seguridad
 Hay almacenaje/No hay seguridad

g) Escaleras:

- Protegidas
 Con riesgos
 No hay escaleras

7. Ventilación:

- a) Aulas: Buena Parcial Mala
b) Baños: Buena Parcial Mala
c) Oficinas: Buena Parcial Mala

8. Humedad:

- No se observa, edificio totalmente seco
 Humedad parcial, en algunas aulas
 Todo el edificio muy húmedo

9. Temperatura ambiente:

- Hay protección contra el frío y calor
(aire acondicionado y/o ventilador; calefacción en todas las aulas)
 Hay protección parcial contra el frío o calor
(ventilador, calefacción en algunas aulas)
 No hay protección

10. Ruido:

- Constante Intermitente

a) Intensidad:

- Baja, no perturba
 Mediana intensidad, irregular
 Alta intensidad: Perturba el trabajo

b) Fuente predominante:

- Vía pública Sí No
 - Voz humana Sí No
 - Maquinaria Sí No
 - Equipos de sonido Sí No
 - Otras fuentes predominantes (especifique):
-

APÉNDICE No. 2

ENCUESTA PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL SECTOR ESCOLAR No. 6 DE SONORA

Estimado(a) Maestro(a)

Agradeceremos su respuesta a estas preguntas. Coloque dentro del cuadro de la derecha el número que corresponda:

I. DATOS GENERALES

- 1. Edad:
 - 1. 20 a 29 años
 - 2. 30 a 29 años
 - 3. 40 a 49 años
 - 4. 50 a 59 años
- 2. Sexo:
 - 1. Masculino
 - 2. Femenino
- 3. Antigüedad en el servicio:
 - 1. de 1 a 5 años
 - 2. de 6 a 10 años
 - 3. de 11 a 15 años
 - 4. de 16 a 20 años
 - 5. de 21 a 25 años
 - 6. de 26 a 30 años
- 4. Nivel máximo de estudios terminados:
 - 1. Bachillerato
 - 2. Normal básica
 - 3. Licenciatura
 - 4. Especialización
 - 5. Maestría
 - 6. Doctorado
- 5. Estado civil:
 - 1. Casado
 - 2. Soltero
 - 3. Viudo
 - 4. Unión libre

II. ASPECTOS DE SU TRABAJO

- 6. Condiciones materiales de la escuela donde trabaja:
 - * Estructura
 - 1. Buena
 - 2. Regular
 - 3. Mala
 - * Pisos
 - 1. Buena
 - 2. Regular
 - 3. Mala
 - * Ventanas
 - 1. Buena
 - 2. Regular
 - 3. Mala
 - * Aulas
 - 1. Buena
 - 2. Regular
 - 3. Mala
 - * Iluminación
 - 1. Buena
 - 2. Regular
 - 3. Mala
- 7. ¿Qué forma de organización tiene su escuela?
 - 1. Org. Completa
 - 2. Org. Incompleta
 - 3. Unitaria
- 8. Ubicación de la escuela:
 - 1. Medio urbano
 - 2. Medio Urb. marginal
 - 3. Medio rural

9. ¿Cuál(es) turno(s) trabaja?
1. Matutino 2. Vespertino 3. Nocturno 4. Matutino-Vespertino

10. Su salario quincenal:
1. de 1001 a 1500 pesos 2. de 1501 a 2000 pesos
3. de 2001 a 2500 pesos 4. De 2501 a 3000 pesos
5. de 3000 pesos ó más

11. El salario es:
1. Suficiente 2. Insuficiente 3. Apenas alcanza

12. Número de grupos que atiende:
1. Un grado 2. Dos grados
3. Tres grupos 4. Más de tres grupos

13. Número de grados que atiende:
1. Un grado 2. Dos grados 3. Tres grados

14. Total de alumnos que atiende:
1. De 10 a 20 alumnos 2. De 21 a 30 alumnos
3. De 31 a 40 alumnos 4. Más de 40 alumnos

15. Tiempo que dedica para preparar su clase:
1. Una hora 2. Dos horas 3. Tres horas
4. Cuatro horas 5. Más de cuatro horas

16. Lugar donde prepara sus clases:
1. Escuela 2. Casa 3. Otro lugar

17. Su trabajo le exige tiempo extra:
1. Siempre 2. A veces 3. Nunca

18. El ambiente de su trabajo es:
1. Estimulante 2. Tranquilo 3. Tenso

19. Algunos limitantes de su trabajo son:
• Limitantes materiales:
 1. Sí 2. No
• Limitantes financieros:
 1. Sí 2. No
• Limitantes técnico-Pedagógico:
 1. Sí 2. No
• Limitantes falta de tiempo:
 1. Sí 2. No

20. Eligió usted ser profesor por la situación:

1. Familiar 2. Social 3. Económica
4. Por su empleo seguro 5. Por influencia de amigos

21. Recibe apoyo de los padres de familia:

1. Siempre 2. A veces 3. Nunca

22. Escribe dentro del cuadro los números del 1 al 7, considerando el orden ascendente según la carga de trabajo que le asigna sus superiores en su labor docente. Tomar en cuenta que la mayor carga es el uno y la menor es el siete:

- Conservación y arreglo de aula y escuela en general
- Buscar la cooperación de los padres de familia hacia la escuela
- Aprovechamiento académico en los alumnos
- Comisiones del Consejo técnico
- Conocer teóricamente el desarrollo del niño
- Trabajo en concursos escolares asignados por la Estruct. Educ.

23. Los concursos escolares que programa la dirección o supervisión escolar son:

1. Obligatorios 2. Libres 3. Sólo para algunos maestros

24. La supervisión de su trabajo, hechas por el director o supervisor o jefe de sector son:

1. Para orientarlo 2. Fiscalizarlo
2. Felicitarlo 4. De control

25. La formación inicial que recibe el maestro en la escuela normal y la realidad educativa es:

1. Congruente 2. Incongruente
3. Medianamente congruente

26. Los programas de actualización docente, como: TGA, talleres breves, etc., que implementa la SEC, ayudan al maestro a mejorar su práctica educativa:

1. Siempre 2. A veces 3. Nunca

27. ¿Encuentras en tu práctica docente cotidiana a alumnos que poseen información actualizada de los propios contenidos del programa del grado que trabaja?

1. Siempre 2. A veces 3. Nunca

28. ¿Piensas que la sociedad ha evolucionado, en lo cultural y social provocando cambios en tu profesión?

1. Sí 2. Tal vez 3. No

29. ¿Consideras que los males que suceden en la escuela son atribuibles a los maestros?
1. Sí 2. Tal vez 3. No

30. ¿Consideras que el fracaso escolar (reprobación, deserción, ausentismo, etc.) es atribuible al maestro?
1. Sí 2. Tal vez 3. En pocas ocasiones

31. ¿Cómo percibe a su director? Como una persona:
1. Preparada 2. Medianamente preparada
3. Necesita prepararse

32. ¿Cómo percibe a su inspector? Como una persona:
1. Preparada 2. Medianamente preparada
3. Necesita prepararse

33. ¿Qué considera, que se debe tomarse en cuenta para que un estudiante sea elegido para estudiar normal?
• Que sepa muchos contenidos:
1. Sí 2. No
• Su personalidad:
1. Sí 2. No
• Que sea tímido:
1. Sí 2. No
• Que le gusten los niños:
1. Sí 2. No

34. En su formación en la normal básica egresan con los elementos (psicopedagógicos, culturales, sociales y prácticos) para enfrentarse a la realidad escolar:
1. Con un 100% 2. Con un 80%
3. Con un 60% 4. Con un 40%

REGLAMENTO INTERIOR DE ESCUELAS PRIMARIAS DE LA REPÚBLICA MEXICANA

Con fundamento en el Artículo 38, Fracción I, Inciso a): 5 de la Ley Orgánica de la Administración Federal; 16 y 24 de la Ley Federal de Educación y 5 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación y Cultura, y teniendo como:

OBJETIVOS:

La preocupación del Estado en proporcionar educación a los habitantes del país con la finalidad de propiciar el desenvolvimiento armónico.

El de brindar la educación primaria a todos los habitantes, sobre todo los que se encuentran en la edad apropiada; como antecedente obligatorio de cualquier tipo de educación que forma parte del sistema educativo nacional.

Que se cuente común ordenamiento jurídico que regule el funcionamiento de la educación primaria a efecto de lograr mayor eficiencia en el desarrollo de su labor.

Para el efecto se expide el presente documento (Reglamento).

CAPÍTULO SEGUNDO DEL DIRECTOR DE LA ESCUELA

ARTÍCULO 3º. El director de la escuela es la autoridad responsable de la correcta organización, funcionamiento y administración del plantel.

ARTÍCULO 4º. a) Son obligaciones del director:

- a) Llegar al plantel 10 minutos antes de la iniciación de labores por lo menos.
- b) Organizar todos los servicios del plantel, a fin de encauzar convenientemente el desarrollo de las distintas actividades.
- c) Cumplir y hacer cumplir las disposiciones de la Secretaría de Educación y Cultura de la Dirección General, de la Dirección Federal de Educación Primaria, de las Inspecciones Escolares.
- d) Permanecer en el local de la escuela durante el tiempo destinado a las labores inherentes a su cargo lo que implica impedimento legal para el desempeño simultáneo, de otras funciones docentes administrativas o de cualquier otra índole.

- e) Dar a conocer al personal a sus órdenes, para su observancia, el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la SEC, el presente reglamento y otras disposiciones en vigor, tales como las del ahorro escolar de las sociedades cooperativas, Reglamento de Escalafón, Decreto de la Sociedad Mutualista del Maestro, Circular 103, y Ley de Responsabilidad.
- f) Distribuir convenientemente a los maestros, de tal manera que los de mayor preparación y experiencia sean destinados a la atención de primero y sexto grados.
- g) Estudiar y aprobar, en su caso, el horario de labores de cada grupo teniendo en cuenta las características particulares de la escuela.
- h) Vigilar y conducir sistemáticamente el trabajo escolar, en todos sus aspectos y estimular al personal para mejorar su rendimiento.
- i) Llevar a cada maestro y empleado de la escuela expediente.
- j) Visitar con frecuencia todos y cada uno de los grupos a fin de percatarse del conveniente desarrollo de los alumnos y orientar al trabajo en la medida que sea posible.
- k) Organizar el Consejo Técnico consultivo de la escuela y citar a sus miembros a las reuniones ordinarias, conforme al Reglamento Interior de ese cuerpo, con el propósito de escuchar sus iniciativas y estudiar las que se estimen valiosas y factibles.
- l) Tomar a su cargo a los alumnos que eventualmente queden sin maestro y, de ser necesario, adopten otro tipo de medidas que garanticen atención de ellas.
- m) Vigilar que los edificios, salones de clases, oficinas y anexos se mantengan limpios y bien presentados.
- n) Convocar dentro de los primeros 30 días del año lectivo, a los padres de familia para que constituyan su asociación o para que elijan la mesa directiva correspondiente al período que de inicio.
- o) Presidir, de conformidad con el reglamento de la parcela escolar el comité administrativo de la misma.
- p) Prestar la ayuda necesaria a la comunidad en la promoción y realización de tareas de beneficio colectivo y campañas sociales, realización de actos cívicos, sin que ello signifique derecho para adjudicar y otorgar al personal, días de compensación del tiempo dedicado a estas tareas obligatorias, señaladas en los programas vigentes.

- q) Autorizar con su firma y sello del plantel los documentos oficiales.
- r) Conceder licencias económicas hasta por tres meses respectivamente, tres veces al año a una misma persona, siempre que no haya continuidad entre una y otra licencia, que no sean disfrutadas en el mismo mes, como tampoco en época de exámenes o a continuación de un períodos de vacaciones, ni por dos o más miembros del personal simultáneamente, en todo caso, rendirá informe escrito al inspector de la zona, con copia al director de educación primaria.
- s) Comunicar por escrito las faltas de asistencia del personal justificadas o no al inspector de la zona, con copia al director de educación primaria.
- t) Proponer por escrito al inspector de la zona, con copia al director de educación primaria, las remociones del personal que considere necesarias, exponiendo los motivos en que se funde la petición y acompañando las pruebas pertinentes.
- u) Lleve un libro de registro de visitas de inspector, el cual dicho funcionario asentará invariablemente, su opinión y observaciones sobre la marcha del plantel y sus instrucciones para mejorar el servicio.
- v) Recibir la documentación mensualmente a cada maestro, recibir de los maestros la documentación de fin de curso, revisarlo, entregarles el recibo correspondiente y hacerla llegar al inspector de la zona.
- w) Extender la ficha de trabajo al personal a sus órdenes.
- x) Rendir oportunamente los informes que señalan reglamentos y disposiciones, así como los que soliciten autoridades del ramo, dependencias oficiales y otros organismos sobre asuntos conectados con tareas educativas.
- y) Todas las demás obligaciones que fijen las autoridades educativas.
- z) Asistir a las reuniones que cite el inspector de la zona escolar.

ARTÍCULO 5°. En las faltas temporales del director, asumirá la dirección de la escuela, el maestro de 6°. grado. Cuando en el plantel haya más de un grupo, el más antiguo en el servicio, y en las escuelas de organización incompletas, asimismo, el de mayor antigüedad independientemente del grado que tenga a su cargo.

CAPÍTULO TERCERO DEL PERSONAL DOCENTE

ARTÍCULO 6°. Para los efectos de este Reglamento, son trabajadores docentes los que desempeñan funciones relacionadas directamente con la enseñanza.

ARTÍCULO 7°. Son obligaciones del personal docente:

- a) Dar, invariablemente, ejemplo de pulcritud en su presentación personal y en su forma de expresarse.
- b) Asistir puntualmente de acuerdo con los horarios vigentes y no abandonar sus labores durante el tiempo señalado.
- c) Llegar 10 minutos antes de iniciar sus labores con los grupos, obligación que debe estar señalada en los horarios de trabajo. Los maestros de guardia deberán presentarse con 30 minutos de antelación.
- d) Participar en las reuniones que cite el director para tratar asuntos del servicio.
- e) Preparar las lecciones, material y equipo necesario, con el objeto de que la enseñanza resulte completa y eficiente. Todo maestro llevará en un diario o semanario, el registro de la preparación de su clase y la evaluación que haga del aprovechamiento del grupo. Las tareas escolares siempre serán revisadas y calificadas.
- f) Utilizar sistemáticamente sus materiales de enseñanza a que se refiere el inciso anterior.
- g) Asumir la responsabilidad de la disciplina de los educandos, tanto dentro de las aulas como los trabajos que se efectúen en el exterior y durante el ejemplo del tiempo "libre".
- h) Ejercer su influencia en todo tiempo y lugar para crear en los alumnos hábitos de disciplina y corrección ejemplificándolos con su conducta personal.
- i) No abandonar la vigilancia de los alumnos durante los recreos, las ceremonias o actos en que participe la escuela.
- j) Desempeñar las labores para las que fueron designadas, temporal o definitivamente, y cumplir las comisiones especiales que se le asignen.
- k) Cubrir las guardias semanarias, ajustándose a las disposiciones relativas.
- l) Mantener el edificio y los salones limpios; bien decorados, acogedores, con vida. I). Responsabilizarse del o de los anexos escolares que se les encomienden y cuidar de su correcta utilización, funcionamiento, aseo y conservación. II). Cooperar ampliamente con el director en la conducción de las campañas y en la promoción de mejores condiciones de vida en la comunidad desempeñando las tareas que les corresponden conforme al plan formulado.
- m) Los maestros de enseñanza técnica y manuales atenderán las labores propias de su nombramiento, de acuerdo con las instrucciones que dicte la

dirección de la escuela.

- n) Concurrir a centros de cooperación pedagógica a las juntas de estudio y reuniones de carácter oficial a que sea convocado por la superioridad.
- o) Entregar al director la documentación de fin de cursos antes de entrar al período de vacaciones.

SECTOR ESCOLAR NO. 6 SONORA

AREA DE INFLUENCIA

E.E.U.U.

MUNICIPIOS:

- HERMOSILLO
- CARBÓ
- OPODEPE
- RAYÓN
- URES
- LA COLORADA
- MAZATÁN
- SUAQUI GRANDE
- VILLA PESQUEIRA
- SAN PEDRO DE LA CUEVA
- SOYOPA
- BAVIACORA
- ACONCHI
- SAN FELIPE
- HUÉPAC
- BANAMICHI
- ARISPE
- TRINCHERAS
- BACANORA
- ARIVECHI
- SAHUARIPA
- PITIQUITO
- SAN JAVIER

Golfo de California

CHIHUAHUA

SINALOA

