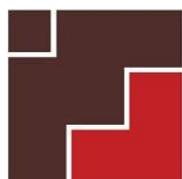


**ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE
EXPERIENCIAS Y BUENAS PRÁCTICAS
INTERNACIONALES EN MATERIA DE
BIENESTAR DOCENTE**

**ASOCIACIÓN CIVIL ALMACIGA (GUADALUPE
PÉREZ RECALDE, ANA LUISA BURGA DÍAZ Y
VANESSA CHIAPPO)**



FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canada

 **GRADE**

El presente documento se realizó por encargo del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE) que es implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo - GRADE con el apoyo técnico y financiero del Gobierno de Canadá a través de Global Affairs Canada. (Proyecto N° A-034597)

Estado de la cuestión sobre experiencias y buenas prácticas internacionales en materia de Bienestar Docente

Informe final: Proyecto FORGE

Lima, diciembre 2014

Autores: Guadalupe Pérez Recalde, Ana Luisa Burga Díaz y Vanessa Chiappo, con la colaboración de Claudia Otero, Melanie Hammond y Gabriel Prado.

Cuidado de estilo: María Fernanda Torres

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE ni de las instituciones auspiciadoras.

Contenido

ANTECEDENTES	3
Alcance.....	3
Metodología	4
I. INTRODUCCIÓN	5
I.1 Nuevos contextos, nuevo rol del docente	6
II. MARCO TEÓRICO	10
II.1 Evolución de los estudios sobre el tema	10
II.1.1 Bienestar y calidad de vida.....	10
II.1.2 Logro de aprendizajes y bienestar docente	11
II.2 ¿Qué se entiende, entonces, por bienestar docente?	13
II.2.1 Definición operativa de bienestar docente.....	21
II.3 Variables que influyen en la sensación de bienestar	22
II.4 Marco internacional: Educación de calidad con equidad.....	24
II.4.1 Centralidad del rol del docente	26
II.5 Aspectos - marco del bienestar docente	29
II.5.1 En relación al Estado como empleador	30
II.5.2 En relación al propio docente.....	35
III. DIMENSIONES SELECCIONADAS	39
III.1 Clima laboral	40
III.2 Salud ocupacional.....	44
III.3 Carrera y formación.....	46
III.4 Valoración del docente	49
IV. SITUACIÓN DEL DOCENTE PERUANO ACTUAL	50
IV.1 Datos demográficos.....	50
IV.2 Contexto latinoamericano	52
IV.3 La voz de los docentes.....	56
V. IDENTIFICACIÓN DE INTERVENCIONES PÚBLICAS INTERNACIONALES EN TORNO AL TEMA. 58	
V.1 Algunas líneas de reflexión en torno a la puesta en marcha de experiencias dirigidas a fomentar el bienestar docente.....	58
VI. RECOMENDACIONES PARA EL CASO PERUANO	62
VI.1 Recomendaciones generales	62
VI.2 Recomendaciones en temáticas específicas	64
VII. BIBLIOGRAFÍA	71
ANEXO I. RESULTADOS DEL GRUPO FOCAL REALIZADO	75
ANEXO II. MATRIZ CONSOLIDADA DE EXPERIENCIAS SOBRE BIENESTAR DOCENTE	78

ANEXO III. EXPERIENCIAS DE PROMOCIÓN DE DETERMINADOS ASPECTOS DEL BIENESTAR DOCENTE
.....86

ANTECEDENTES

La Dirección General de Desarrollo Docente (DIGEDD) del Ministerio de Educación tiene entre sus funciones el diseño de políticas de evaluación, trayectoria y bienestar docente en una perspectiva de desarrollo profesional permanente. Con la finalidad de contribuir al diseño de políticas públicas orientadas a la revalorización y bienestar de los docentes del sistema educativo público peruano, la DIGEDD encauza diversas investigaciones y estudios.

Por su parte, el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y el Departamento de Relaciones Exteriores, Comercio y Desarrollo (DFATD) del Gobierno de Canadá suscribieron un Acuerdo de Contribución para que el primero pueda implementar el Proyecto “Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú” (Proyecto No. A034597), en adelante, proyecto FORGE.

Un importante objetivo del Proyecto FORGE, en especial de su tercer componente, es fortalecer la toma de decisiones de política pública que afectan directamente la equidad y la calidad de la educación en el Perú, a partir de la sistematización del conocimiento producido por la investigación educativa y la promoción de un debate público informado.

En este marco, se ha solicitado la prestación de servicios de consultoría para presentar ante la DIGEDD un estado de la cuestión sobre experiencias y buenas prácticas internacionales (que incluya países de contextos similares al peruano) acerca de la estrategias de promoción de bienestar docente.

Alcance

Son objetivos de la Consultoría:

Objetivo 1: Identificar, analizar y producir un balance sobre experiencias y buenas prácticas internacionales en materia de promoción de bienestar docente, dentro y fuera del ámbito laboral.

Objetivo 2: Identificar, analizar y producir un balance sobre experiencias y buenas prácticas internacionales orientadas a mejorar el acceso de los docentes a servicios de salud y a prevenir las enfermedades vinculadas al ejercicio de la función docente, así como a mejorar el clima laboral al interior de las escuelas.

Objetivo 3: Elaborar recomendaciones de política para promoción del bienestar docente en el contexto peruano, sobre la base del análisis de las experiencias y buenas prácticas identificadas y analizadas

Metodología

A fin de dar cumplimiento a los objetivos propuestos, se ha procedido a una exploración teórico-práctica del concepto de bienestar docente. Para ello, se ha optado por una metodología de investigación de continua remisión teoría - práctica a partir de la cual ambos polos se enriquecen mutuamente hasta arribar a una definición *ad hoc* de bienestar docente para la DIGEDD.

En un primer momento, se buscó tener un acercamiento a “qué se está haciendo” en términos de bienestar docente en diferentes países, con énfasis en la región de América Latina. Así, a partir de una exploración informal de portales de Ministerios y otras entidades de Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, Bolivia, Brasil, Ecuador, Colombia, México, Cuba y también de Singapur, Finlandia, España, Francia y Canadá, encontramos:

- Escasos ejemplos de políticas integradas bajo el rótulo de “bienestar docente”. En el caso de América Latina, Colombia es la excepción. Más bien se encuentran referencias tangenciales al concepto o directamente políticas y estrategias dirigidas a actuar en alguna de las dimensiones que hacen al concepto. De ahí que la búsqueda haya debido abrirse a “temas-componentes” del bienestar.
- En relación a lo anterior, no se han encontrado definiciones operativas de “bienestar docente” que guíen las acciones y medidas adoptadas. Una vez más, la excepción es Colombia¹.
- Buena parte de las acciones dirigidas al bienestar docente radican en la estructura de la carrera magisterial, muchas de las cuales han sido modificadas en pos de fortalecer el rol del docente y sus condiciones laborales a partir de la década de los 90.
- No se han encontrado (o por lo menos no están disponibles) estudios o líneas de base que avalen las medidas / políticas implementadas.
- Apesar de la dispersión de las acciones, se visualiza en la región una preocupación por la situación de los docentes. Es decir, se asume la centralidad de su rol en el logro de objetivos macro como “educación de calidad para todos” o “mejora en el logro de aprendizajes de los estudiantes”. Tal preocupación, sin embargo, todavía se encuentra en un nivel incipiente, sobre todo si se compara con países en que las políticas docentes son, si cabe, de una siguiente generación.
- Se incorpora la valoración social del docente como un aspecto de su bienestar, lo que hace que: a) se entienda al docente no como un ente aislado en el aula sino en interrelación permanente con otros actores de la comunidad educativa y de la sociedad en general; y b) se asuma la necesidad de revertir la imagen generalmente negativa o devaluada que existe en la región sobre los docentes.
- Se visualiza asimismo posiciones encontradas respecto del papel que deben jugar los Sindicatos docentes en este “reposicionamiento” del rol docente y en las acciones en pos de su bienestar: en México, por ejemplo, es obligatorio que todos los docentes estén sindicalizados y el Sindicato es un actor más de las Mesas de Diálogo y de

¹ En su Guía para diseño Programa Bienestar Laboral Sector Docente de la Dirección de Descentralización del Ministerio de Educación de Colombia, se define el Bienestar Laboral como: “proceso permanente, orientado a crear, mantener y mejorar las condiciones que favorezcan el desarrollo integral del Servidor Docente y Directivo Docente, el mejoramiento de su nivel de vida y el de su familia; así como elevar los niveles de satisfacción, eficacia, eficiencia, efectividad, identificación con el servicio que ofrece a la comunidad.” Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-190204_archivo_pdf_guia_programa.pdf

elaboración de políticas. Por su parte en Chile, los documentos de la reforma educativa planeada por el gobierno de Bachelet, no mencionan a los sindicatos docentes.

En un segundo momento, a partir de la evidencia disponible, se realizó una búsqueda bibliográfica exhaustiva de investigaciones, estudios y teoría sobre bienestar docente, cuyo alcance y resultados se exponen ampliamente en el presente Informe.

De manera dialógica, teniendo en cuenta tanto los resultados obtenidos en el rastreo preliminar, como los hallazgos de la teoría consultada, y las dimensiones priorizadas, se ha organizado la búsqueda de experiencias de promoción de bienestar docente.

Metodológicamente, la búsqueda de experiencias de promoción del bienestar docente ha estado orientada por pautas elaboradas a partir de los TDR de la Consultoría. Para ello, se conformó un equipo de 3 personas, que trabajaron bajo la orientación del equipo de coordinación. A cada miembro del equipo, se le hizo entrega de un documento con pautas metodológicas.

La identificación de las experiencias finalmente desarrolladas y analizadas siguió un proceso escalonado en fases:

- Búsqueda exploratoria conforme a pautas
- Selección y reseña de las experiencias consideradas pertinentes
- Revisión de la selección por parte del equipo de coordinación. Esta revisión culminaba en alguna de las tres situaciones siguientes: Aprobación para el desarrollo / Solicitud de ampliación de información / Solicitud de nueva búsqueda

Al respecto, cabe mencionar que ha sido más fácil dar con bibliografía teórica sobre el tema que con el desarrollo de experiencias concretas. Ello, entendemos, por una serie de factores, algunos de los cuales fueron ya visualizados en el rastreo preliminar y conformado en la búsqueda en profundidad:

- En primer lugar, no es común encontrar políticas de “bienestar docente” de manera explícita. Más bien, hemos tenido que bucear a partir de las diferentes dimensiones que componen el concepto.
- Rara vez se encuentran políticas “integrales” de bienestar docente. Más bien se encuentran experiencias atomizadas, dependientes de diferentes órganos de gobierno. Finlandia y Colombia parecen ser dos excepciones pero no hemos querido ahondar en estos casos (Finlandia supone un entramado social e institucional muy diferente a Perú; Colombia fue un caso explorado por la DID, por lo que se nos solicitó no profundizar en experiencias llevadas a cabo en ese país).
- Algunas experiencias europeas suponen un Estado de Bienestar como marco de fondo, lo que no ocurre en Perú.
- Finalmente, las experiencias seleccionadas responden a un doble filtro de: a) disponibilidad de la información; y b) cierto grado de “aplicabilidad” al caso peruano, más allá de las diferencias de contextos.

I. INTRODUCCIÓN

En primer lugar, señalaremos la multiplicidad de dimensiones que abarca el concepto de bienestar docente, y por ende, lo poco delimitado que se encuentra. Como veremos con

detenimiento, el bienestar docente hace referencia tanto a aspectos materiales (infraestructura, dotación de recursos y materiales); organizacionales (clima escolar, relación con los colegas, con el director); subjetivos (factores emocionales del bienestar); y de valoración social (reconocimiento por parte de las familias y la comunidad en general). Adicionalmente, el bienestar docente involucra también aspectos relacionados a la salud, tanto física como mental o emocional. Así como cuestiones referidas al salario, aspectos previsionales, condiciones de empleo, formación y trayectoria, entre muchos otros.

Por último, el bienestar docente no puede pensarse por fuera del actual contexto socioeducativo, que exige del docente una serie de (nuevas) competencias y habilidades que, a su vez, repercuten en la dificultad para aprehender el concepto de bienestar docente.

Ahora bien si todo lo relativo a labor docente termina por entrar en el concepto de bienestar docente, no podremos saber de qué estamos hablando, ya que todo lo afectaría. Es por eso que nos proponemos rastrear el alcance del concepto, para luego proponer una definición acotada que nos permita orientarnos en la toma de decisiones. Asimismo, haremos una revisión de estudios exploratorios que concluyen acerca de correlaciones entre diferentes variables y el bienestar docente, a fin de captar direccionalidad y nivel de la correlación.

A partir de las líneas priorizadas, el presente Informe se organiza de la siguiente manera: en la Introducción se hace referencia a los nuevos contextos de desempeño de la labor docente y su repercusión en el rol y funciones que el docente ejerce en la actualidad; luego hacemos una revisión y análisis exhaustivos de la literatura teórica y de investigación referida al bienestar docente, en los que exploramos evolución, dimensiones y evidencia disponible; a fin de situar la discusión, hacemos una revisión del marco internacional de Educación para Todos con equidad y de recomendaciones de la OIT respecto de umbrales de condiciones laborales en el ámbito docente. Asimismo, se delinear los rasgos demográficos centrales del perfil del docente peruano, y se lo pone en contexto respecto de sus pares latinoamericanos. Acto seguido hacemos una exploración en profundidad sobre las dimensiones que componen el concepto con énfasis en 4 de estas dimensiones, en función de las cuales se han seleccionado una serie de experiencias en el mundo. Se presenta un breve análisis de las mismas y por último, teniendo en cuenta el desarrollo del tema a lo largo del Informe, se realizan Recomendaciones para el caso peruano.

I.1 Nuevos contextos, nuevo rol del docente

Tradicionalmente los centros educativos se dedicaban al desarrollo de los conocimientos de los alumnos, sin embargo, y debido fundamentalmente a los cambios sociales, laborales y culturales de los últimos años, han asumido el compromiso de la educación, formación y futuro de la sociedad. La Administración educativa, la familia y la sociedad no sólo delegan estas funciones sobre el profesorado sino que en ocasiones responsabilizan al colectivo del fracaso escolar, educativo y social existentes, como si los demás factores no tuvieran relevancia (LOPEZ LOPEZ- MENCHERO: 2009)².

² LÓPEZ LOPÉZ-MENCHERO, José Luis (2009). La salud laboral de los docentes.

En Educaweb: <http://www.educaweb.com/noticia/2009/03/26/salud-laboral-docentes-3542/>

Entre las variables que hacen al contexto socioeducativo en el que se desenvuelve la compleja labor del docente actual, podemos mencionar: la relación con los padres de familia y la necesidad de que se involucren y comprometan con el aprendizaje de sus hijos; las importantes carencias materiales que existen en algunas instituciones educativas o en torno a ellas, particularmente en zonas rurales y urbano marginales; la vorágine de la comunicación y el intercambio vía Internet que, así como brinda potencialidades, también entraña desafíos, dificultades y contradicciones en la labor docente; la necesidad de ligar la formación de los alumnos - muchos de los cuales pertenecen a grupos poblacionales signados por procesos de exclusión y marginación - con potenciales ámbitos laborales; la necesidad de adecuar la formación docente a su desempeño en contextos con significados culturales y simbólicos diferentes a los “esperados”; la importancia de lo afectivo en sus relaciones interpersonales, y más. La literatura revisada es profusa en la descripción del carácter y la profundidad de los cambios acaecidos en el mundo en los últimos 30 años, y en su particular configuración en América latina. Ciertamente, este nuevo entramado socioeducativo impacta en la escuela, en el aula y en el bienestar docente, en cualquiera de sus aristas. Inclusive, ni siquiera es que podamos definirlo como UN nuevo contexto, sino que hay varias realidades que conviven en toda sociedad de manera simultánea. Así, la ruralidad y el contexto urbano tienen matices diferentes, pero también existen diferentes entornos urbanos (marginal, elitista, pobre, violento, etc.), cada uno de los cuales exige ciertas competencias y habilidades por parte del docente.

En íntima relación a ello, *los docentes dejaron de ser el colectivo homogéneo que el imaginario había instalado en un pasado no muy lejano (FALUS y GOLDBERG: 2011).*³ Por lo tanto, pensar en el bienestar docente implica tener presente esta diversidad del colectivo, en primer lugar, y conocer las características centrales de los diferentes subgrupos que lo componen como requisito indispensable. Vale decir que estamos ante un nivel más de complejidad: el bienestar docente pasa a ser bienestar de grupos de docentes con características particulares.

En efecto, se observa que *las funciones de los profesores se han modificado de forma acelerada en las últimas dos décadas y los problemas que viven (...) no están relacionados solamente con el cambio en su actividad. Posiblemente la tensión mayor deriva del entorno de incertidumbre y de las permanentes controversias en las que han de desempeñar su trabajo.* (Marchesi: 2007, p. 33⁴). De hecho, al docente se le pide hoy no sólo que maneje los contenidos y el trabajo pedagógico propiamente dicho, sino, cada vez más, que desarrolle además habilidades como la promoción del aprendizaje, el trabajo en equipo, la flexibilidad, la reflexión sobre la propia práctica, y la imaginación para la innovación, entre otras competencias. Adicionalmente, se asume que debe manejarse con comodidad en el “mundo virtual”, lo cual implica conocer y utilizar las herramientas informáticas disponibles, introducirlas de manera funcional en el aula y propiciar en los alumnos el desarrollo de habilidades y competencias en el manejo de TIC.

La “sociedad de la información” exige de los docentes que preparen *a los estudiantes a adquirir habilidades cada vez más complejas acordes con las mayores exigencias que se derivan del avance tecnológico en el sistema productivo. Ante estas nuevas demandas se vuelve también imprescindible e imperiosa la necesidad de fortalecer la formación y el carácter profesional de la*

³ FALUS, Lucila y GOLDBERG, Mariela (2011). Perfil de los docentes en América Latina. Cuaderno 09 SITEAL, junio 2011. p.4-8. Disponible en:

http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno09_20110624.pdf

⁴ MARCHESI, Álvaro (2007). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. Alianza Editorial, 192p

función docente. (Marchesi: 2007). Y agregaremos la necesidad de velar por su bienestar en un mundo en el que cada vez se torna más difícil lograrlo de manera total.

De manera adicional, la nueva complejidad del rol docente supone también el manejo diferencial de relaciones afectivo-emocionales con los diferentes alumnos, considerando sus demandas específicas.

En efecto, los alumnos traen al aula su trayectoria social, su universo cultural, sus expectativas de vida y las de su familia; y el docente tiene que saber relacionarse con ellos. A esto se suma la circularidad de las trayectorias que hace que *muchos de los estudiantes provenientes de los sectores con mayores desventajas económicas y sociales concurren a las escuelas menos abastecidas en recursos didácticos y peor dotadas de instalaciones y servicios* (FALUS et.al: 2010⁵); lo cual supone una doble exigencia para el docente. En estos contextos de pobreza y exclusión, el docente debe mostrar *un fuerte grado de "involucramiento personal" y compromiso con su labor pero también ser portador de estrategias y didácticas eficaces y flexibles que puedan adaptarse a las características sociales y culturales de los estudiantes de cada contexto*. (FALUS et.al: 2010).

Vemos entonces que *las presiones sobre la enseñanza son cada vez mayores, por lo que el profesor (...) se siente muchas veces abrumado, desorientado y perplejo. No es extraño, por tanto, que la mayoría de los profesores (...) consideren que cada año es más difícil enseñar*. (Marchesi: 2007, p. 13). No siempre los marcos orientadores son lo suficientemente claros como para que el docente sepa si está o no en el buen camino. En este marco, no es de extrañar que *el estrés, la ansiedad y la depresión ocupen los primeros puestos en la lista enfermedades que causan baja laboral entre los docentes* (LOPEZLOPEZ-MENCHERO:2009).

Además de la complejidad expuesta, como sabemos, el ámbito de desempeño del docente no se restringe a la situación de aula y al trabajo con los estudiantes, sino que se amplía a toda la escuela y, aún más allá, a la comunidad educativa en su conjunto. En efecto, en la escuela se desenvuelve la relación del docente con sus pares, en términos de cooperación, intercambio, aprendizaje y reflexión; o bien en un ambiente de rivalidad, competitividad y soledad.

El otro vínculo que se da al interior de la escuela, clave para el bienestar, de acuerdo a la literatura revisada, es el que se establece entre el director/a del establecimiento y los docentes. Este vínculo tampoco es homogéneo y está atravesado, a su vez, por múltiples factores (afinidad, trayectoria, percepción acerca del propio bienestar, entre otros). Se puede valorar el rol del director, particularmente en función de su liderazgo y como gestor de un buen clima institucional, o - a la inversa - considerarlo como una traba para la autonomía e innovación docente, en tanto promotor de actividades meramente administrativas.

Por otra parte, el docente también está llamado a establecer relaciones con el entorno más amplio de la escuela: los padres y madres de familia, organizaciones sociales y otros actores interesados en la dinámica educativa local. Estas relaciones pueden alentar el bienestar del profesor, si encuentra en la comunidad educativa un entorno favorable, de reconocimiento y/o compromiso u otro factor *que le sea positivo*; o desalentarlo si en la sociedad existe, por

⁵ FALUS, Lucila y GOLDBERG, Mariela (2010). Recursos, instalaciones y servicios en las escuelas de América Latina. Otra forma que asume la desigualdad educativa. Cuaderno N° 07 SITEAL. Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno07_20101214.pdf

ejemplo, una actitud básicamente crítica frente al docente y su labor, si es un lugar donde prima el desinterés por la educación o si el docente se siente ajeno y no reconocido.

En esta trama de relaciones, el docente ve sometida su labor a diversos tipos de “evaluación”, procedente de los distintos actores con los que se vincula. En efecto, desde la escuela, “rinde cuentas” y expone su trabajo ante sus colegas y el director, quienes avalan o exponen críticas (constructivas o no) a su desempeño, mediante mecanismos formales e informales. Asimismo, su labor se ve evaluada todos los días ante sus estudiantes y los padres y madres de familia, quienes tienen unas expectativas previas sobre lo que esperan del docente y su labor.

Desde las entidades administrativas del sector, existen evaluaciones formales periódicas directamente dirigidas al docente, así como evaluaciones a los estudiantes, las cuales indirectamente apuntan a las habilidades / competencias de los propios docentes.

Como veremos, las diversas “miradas” dirigidas de manera permanente al docente, lo exponen a situaciones de estrés y/o ansiedad, que impactan en su labor y en su bienestar. En este contexto, es natural que se genere *inseguridad en los profesores, que sienten que su actividad está permanentemente vigilada y bajo sospecha y que dudan sobre cómo lograr una forma de enseñar que sea coherente con su competencia profesional y que respete al mismo tiempo las diferentes sensibilidades políticas y sociales que inciden en su trabajo.* (Marchesi: 2007, pp. 17- 18)

GRÁFICO 1: Demandas al docente



Si atendemos a la afirmación de que *la calidad de un sistema educativo nunca puede ser mayor que la de los docentes que en él trabajan* (Murillo et al: 2013)⁶, comprendemos que es indispensable entonces ocuparse del bienestar docente, máxime en la compleja red en la que el docente actual desempeña sus funciones. Estos nuevos contextos descritos, entrañan la

⁶ MURILLO, Javier y M. ROMÁN (2013). Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral. En. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, n° 58, pp.893-924. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14027703010.pdf>

necesidad de transformar la enseñanza y adaptarla a un nuevo paradigma donde prevalezca la necesidad de enseñar “a aprender” y “a vivir juntos”. (FALUS et.al: 2011)

La educación entonces, se desenvuelve en un marco signado por: *la interrelación constante con otras personas; exigencia de roles diferentes para el profesor; creciente índice de aumento de actitudes conflictivas que se dan en la sociedad y que se reflejan en las aulas; necesidad de atender a la diversidad; rutina y tensión en el trabajo; aislamiento y baja valoración social que perciben; obligación de soportar el mal comportamiento de los alumnos; violencia en el lugar de trabajo como problema de creciente importancia; riesgos físicos o medioambientales como el ruido, etc. (LOPEZ LOPEZ-MENCHERO: 2009)*

Dados los complejos contextos en los que se desenvuelve la actividad docente y la trama de demandas superpuestas a las que se ve expuesto el profesional de la educación, cabe preguntarse ¿por qué, entonces, y cómo, promover el bienestar docente?

II. MARCO TEÓRICO

II.1 Evolución de los estudios sobre el tema

II.1.1 Bienestar y calidad de vida

A fin de circunscribir el alcance del concepto de bienestar, presentamos una breve síntesis de la trayectoria del concepto.

En primer lugar, el concepto ha estado asociado en los años 70 a los estudios sobre calidad de vida, tanto en el campo de la psicología como en el de las ciencias sociales y en particular en los estudios sobre pobreza.

En un primer momento, los dos conceptos fueron tratados como sinónimos y contextualizados a partir de dimensiones “objetivas” de la vivencia humana. *En ese contexto, tener calidad de vida o experimentar bienestar eran definidos por las condiciones socioeconómicas y las garantías sociales (Gonçalves, 2006 citado en Alves et al: 2013⁷). Más adelante, en línea con las discusiones sobre paradigmas de abordaje de la pobreza, se comienza a distinguir entre bienestar objetivo, más ligado a aspectos materiales; y bienestar subjetivo, en relación a consideraciones de índole afectiva / emocional. El bienestar objetivo se mantuvo asociado a los aspectos económicos y sociales, mientras que el bienestar subjetivo pasó a ser caracterizado por la experiencia subjetiva sobre la propia vida y subdividido, a su vez, en tres categorías: satisfacción con la vida, afectos positivos y afectos negativos (Diener, 2000 citado en Alves et al: 2013).*

De esta manera, el bienestar queda anudado a la consideración del trabajador como un ser humano con gustos, preferencias y emociones particulares, no sólo como un ser necesitado de ciertas condiciones materiales.

⁷ ALVES, Luciene et al (2013). Bem-estar profissional de professores de escolas públicas e privadas. En: Arquivos brasileiros de psicologia, vol. 65, n° 2.

Disponibile en: <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/801/801>

En efecto, los estudios acerca de la emocionalidad de los docentes son muy recientes. *Aunque el renovado interés por las emociones comenzó en psicología a comienzos de los años 80, solo a mediados de los 90 empezó a tener relevancia en la investigación educativa. (...) Entre las creencias de los investigadores y de los profesores estaba la consideración de que un buen profesor es aquel que tiene bajo control la esfera emocional.* (Marchesi: 2007, p. 117⁸). Según Marchesi, tres son las fuentes en las cuales se basa el desarrollo de estudios sobre las emociones: el trabajo pionero de Goleman sobre inteligencia emocional⁹; la investigación neuropsicológica que comprueba el nexo entre sistemas cognitivos y afectivos; y las ideas procedentes del movimiento feminista, que pone en el centro de la discusión la condición histórico cultural de la mujer.

Así, comienzan a ponerse en marcha una serie de estudios que intentan correlacionar diferentes variables del ámbito laboral y del universo afectivo de las personas con la percepción de bienestar. Tales estudios son muy recientes en relación al ámbito escolar y al bienestar docente específicamente.

II.1.2 Logro de aprendizajes y bienestar docente

En el ámbito educativo las investigaciones se han centrado más bien en establecer correlaciones entre diversos factores que inciden en los aprendizajes. Si bien no hay evidencia irrefutable sobre relaciones causales, sí existen numerosos estudios sobre correlaciones.

La necesidad de establecer vínculos entre factores asociados al logro de aprendizajes a través de metodologías de aislamiento de variables, se remonta a los años 60, cuando, como consecuencia de la publicación del Primer *Informe Coleman*¹⁰, se extrajeron conclusiones que el mundo académico decidió poner a prueba.

A raíz de ello, proliferaron investigaciones que buscaban probar las conclusiones del Informe, y al mismo tiempo, otras que lo refutaban. A finales de los 70 surgen los llamados estudios sobre *escuelas eficaces*, que ensayan diversas opciones de correlación entre determinantes sociológicos y logro de aprendizajes. Se consolida entonces la llamada *teoría de los 5 factores de eficacia* que inciden en el logro de aprendizajes. Éstos son: liderazgo pedagógico del director; construcción de consensos en la escuela en torno a la enseñanza de competencias básicas; redes de cooperación entre docentes; clima ordenado con reglas conocidas y estables y por último, apertura de la escuela hacia evaluaciones externas (Fernández Aguerre: 2004^a)¹¹. Como veremos, algunos de estos factores son tenidos en cuenta en la actualidad a la hora de pensar el bienestar docente.

Más adelante, heredera de la tradición de investigaciones sobre el síndrome de las escuelas eficaces, es decir, investigaciones dirigidas a identificar factores asociados al logro de

⁸ Para profundizar acerca del estado de la cuestión sobre el tema de las emociones Ver: Marchesi: 2007, pp. 118-122

⁹ Nos referimos al texto *Inteligencia emocional* publicado en 1998.

¹⁰ El Informe "Igualdad de oportunidades en Educación" fue publicado por Coleman y su equipo en el año 1966. Entre sus conclusiones paradigmáticas, se afirma que la escuela reproduce el orden social vigente, más allá de los procesos que ocurran en el aula.

¹¹ FERNÁNDEZ AGUERRE, Tabaré (2004a). De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación. En: Estudios sociológicos, vol. XXIII, n° 2, mayo-agosto, pp. 377-408.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59806505>

aprendizajes, se consolida la *teoría de la organización social de la escuela, con ascendencia en las tesis de clima organizacional introducidas por la Escuela de las Relaciones Humanas* (Fernández, 2001 citado en Fernández Aguerre: 2004^a). Si bien recibe críticas metodológicas y conceptuales, esta “corriente”, intenta vincular caracteres individuales que confluyen en la formación de un clima eficaz (que permite el logro de aprendizajes) o bloqueado (que inhibe tal posibilidad) en las escuelas.

Recién en la década del 80, se introduce en las investigaciones sobre factores asociados al logro de aprendizajes, la metodología de Modelos jerárquicos lineales¹² (HLM por sus iniciales en inglés: Hierarchical Linear Models), que permite relacionar el comportamiento individual (nivel de logros de cada niño) con el nivel grupal medio, asumiendo que el aprendizaje es colectivo. La importancia de esta metodología radica en el hecho de que a partir de su uso, diversas investigaciones han puesto en relieve la incidencia de las variables de nivel “escuela” en el logro de aprendizajes, lo que había sido minimizado más de 20 años atrás a partir del Informe Coleman.

Como afirma Fernández Aguerre “existe un extendido consenso entre los académicos respecto del potencial analítico que encierran los modelos estadísticos jerárquico-lineales (HLM) para la investigación” (Fernández Aguerre: 2004^a). En efecto, en diferentes partes del globo se vienen realizando con cada vez mayor frecuencia, estudios que emplean los modelos HLM¹³ y que permiten aislar factores vinculados al logro de aprendizajes. Entre ellos, surgen conclusiones que abonan la hipótesis de que el bienestar docente es uno de esos factores, entre otros. En América latina también se han realizado estudios de este tipo, algunos a nivel país, y otros sobre un conjunto de países. Estos últimos estudios han arrojado correlaciones diferenciales en cuanto a aspectos que más / menos influyen en el logro de aprendizajes.

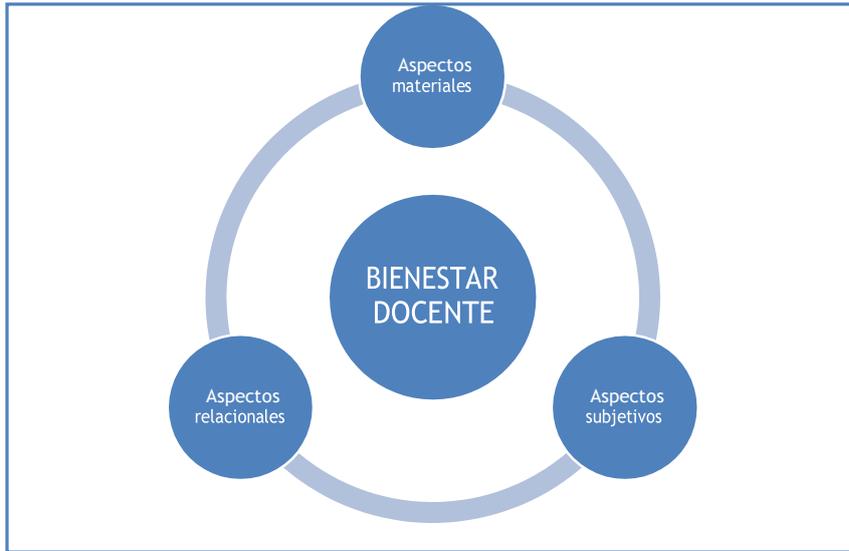
Así, esta corriente de investigaciones pone en relieve “el fuerte impacto del clima u organización social de la escuela, entendido como consensos en la visión de la escuela, en las relaciones de reciprocidad y cuidado y las actividades sociales creadoras de lo que con Durkheim podría llamarse ‘solidaridad mecánica’¹⁴” (Fernández Aguerre: 2004^a). Así, no sólo se resalta la figura del director, sino, y de manera fundamental, la centralidad del docente y la incidencia que pueden tener en el aprendizaje procesos de cooperación y colaboración al interior de la escuela.

GRÁFICO 2: Aspectos del bienestar docente

¹² La primera investigación fue publicada en 1989 por Lee y Bryk, investigadores de la Universidad de Michigan y Chicago, respectivamente. Ver: A Multilevel Model of the Social Distribution of High School Achievement

¹³ También conocidos como estudios de escuelas eficaces.

¹⁴ Durkheim entiende por solidaridad mecánica a un tipo de solidaridad en la que se observan valores y sentimientos morales compartidos a raíz de la actividad desplegada (división del trabajo).



II.2 ¿Qué se entiende, entonces, por bienestar docente?

A continuación presentamos una reseña de casos revisados, a fin de dejar planteado el telón de fondo sobre el cual es dable pensar el diseño de intervenciones (políticas, programas, proyectos, mecanismos, estrategias) dirigidas a mejorar el bienestar docente. En el marco de este nuevo rol del docente, en los últimos años han proliferado también estudios sobre bienestar / malestar docente, que han puesto en evidencia la relevancia de las condiciones laborales para el bienestar y la salud de los docentes. Metodológicamente, estos estudios se sustentan en diversos modelos explicativos que buscan correlacionar diferentes aspectos con el índice general de bienestar (IGB). Entre los más reconocidos en el ámbito de la investigación en educación, se encuentran los modelos que hacen hincapié en el vínculo entre el grado de poder y autonomía que tiene un trabajador en el desempeño de sus actividades y su satisfacción laboral¹⁵.

La revisión de la literatura especializada arroja que no existe una única aproximación al tema. Dada la amplitud del concepto y su multidimensionalidad, los autores que se han acercado al tema tienen diversas perspectivas para aprehenderlo y, por tanto, consideran en sus análisis diferentes dimensiones y variables. Incluso en su nomenclatura, el “bienestar docente” se ha estudiado también como “satisfacción laboral docente”, “condiciones de trabajo del profesor”, “bienestar ocupacional docente”, entre otros.

En primer lugar, señalaremos que diversos estudios demuestran que *el trabajo de los docentes es el factor intra-escuela que más incide en el rendimiento de los estudiantes* (p.e. Clotfelter,

¹⁵Entre los más conocidos: modelo de ‘desajuste esfuerzo-recompensa’ y modelo ‘control-demanda- apoyo social’. (Cornejo Chávez: 2009).

Ladd y Vigdor, 2007; Hanushek, Kain y Rivkin, 1998; Murillo, 2007, entre otros citados en Murillo: 2013¹⁶). Por lo tanto, es necesario velar por el bienestar docente.

Y en relación a lo mencionado, también existe evidencia acerca de que las *condiciones de trabajo son un factor determinante que afecta sus niveles de satisfacción y motivación, su compromiso y, con ello, la calidad de su trabajo* (Bermejo y Prieto, 2005; UNESCO, 2005 citados en Murillo: 2013). Así es que, ocuparse del bienestar docente, es, al mismo tiempo, ocuparse de la calidad de su trabajo y de los aprendizajes de los estudiantes. No estamos planteando una visión instrumental del bienestar docente, sino que tratamos de identificar las esferas de impacto que pueda tener su mejora.

Estudios específicos sobre el profesorado indican que *un profesor laboralmente satisfecho es un profesor más motivado hacia la consecución de los objetivos educativos con los alumnos, más dispuesto a la innovación educativa y a la experimentación de metodologías y recursos didácticos más eficientes en pro de esos objetivos, más comprometido con su trabajo y más dispuesto a su propio perfeccionamiento como profesor mediante el reciclaje, actualización y especialización convenientes* (Dinham y Scott, 2000; Evans, 2001; Fraser y Hodge, 2000; Ganzach, 2003; Holdaway, 1978; Klassen y Chiu, 2010; Liu y Ramsey, 2008; Mertler, 2002; Markow, Macia, y Lee, 2013; Pearson y Moomaw, 2005; Perie y Baker, 1997; Prelip, 2001; entre otros citados en Anaya y Lopez: 2014¹⁷)

De acuerdo a Anaya y López, por ejemplo, quienes a su vez citan a otros autores (Belkeman, 2004; Campbell, 1982; entre otros), *“la satisfacción laboral se entiende como el estado emocional derivado de la evaluación del propio trabajo; esto es, se refiere a cómo la gente se siente en relación con su trabajo o con los diferentes aspectos de su trabajo”*¹⁸. Para arribar a tal definición, los autores han considerado cinco dimensiones: realización personal, condiciones de vida asociadas al trabajo, diseño del trabajo, promoción y superiores y, finalmente, salario. Cada dimensión contiene, además, aspectos específicos en su interior¹⁹.

Conchado et al (2012)²⁰, por su parte, consideran que el trabajo como realidad humana y social conlleva una serie de valores intrínsecos y extrínsecos: los primeros, de responsabilidad del sujeto, están en relación con los aspectos característicos de su actividad; los otros, en cambio, dependen de factores externos al propio individuo (por ejemplo los valores sociales, que son más bien el producto de la interacción con los otros). Al mismo tiempo, estos valores laborales se vinculan con otras variables relevantes en el desarrollo de la carrera profesional, con las competencias socioprofesionales y personales de los docentes, y se forman en un contexto laboral concreto.

¹⁶ MURILLO, Javier y M. ROMÁN (2013). *Op. Cit.*

¹⁷ ANAYA NIETO, D. y LOPEZ MARTIN, E. (2014). *Op. Cit.*

¹⁸ ANAYA NIETO, D. y LOPEZ MARTIN, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico II. Madrid. España. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos346/06l.satisfaccioc2bfc3bcnlaboralrev.ed.365.pdf?documentId=0901e72b819f0eb7> ¹⁹ Ver tabla con las dimensiones propuestas y los aspectos considerados en cada una. Ibid, pp. 102-104.

²⁰ CONCHADO, Andrea et al (2012). Los valores laborales de los graduados en Educación en España. En: Revista de Educación, 359, septiembre-diciembre, pp. 274-297. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35914.pdf?documentId=0901e72b813d72d2>

Para su estudio sobre los valores laborales en los graduados españoles en Educación, estos autores consideraron 10 valores; a saber: estabilidad laboral, oportunidad para aprender cosas nuevas, facilidad para combinar trabajo y familia, tener tiempo para actividades de ocio, buenas perspectivas profesionales, oportunidad de hacer algo útil para la sociedad, autonomía en el trabajo, afrontar nuevos retos, ingresos elevados y reconocimiento; e intentaron determinar cuán importante es cada una para el egresado como individuo y cuánto se pone en práctica en el puesto de trabajo²¹.

Murillo et al (2013), en su trabajo sobre docentes latinoamericanos de nivel primario con más de una actividad laboral²², alertan también sobre la ausencia de consenso entre los investigadores acerca de lo que se considera “condiciones de trabajo”, y proponen cinco grandes ámbitos de análisis: salario, tiempo, desarrollo profesional, liderazgo, e instalaciones y recursos. Con respecto al salario, aunque no necesariamente existen evidencias claras sobre su correlación con el desempeño de los estudiantes, los autores consideran que sí incide claramente en la motivación de los docentes; de igual manera el tiempo, cuya sobresaturación también parece afectar negativamente a su satisfacción y motivación²³. En lo que se refiere al desarrollo profesional, en cambio, sí hay unanimidad en que “las posibilidades de desarrollo profesional son un factor directamente ligado a la satisfacción de los docentes y al rendimiento de los estudiantes” (Murillo et al: 2013, p. 895-896). Sobre el liderazgo, los mismos autores plantean que existen evidencias acerca de que el estilo de liderazgo del director y la manera en que éste gestiona la escuela también afectan directamente la satisfacción y motivación de los profesores. Finalmente, en lo que se refiere a instalaciones y servicios (concepto que involucra incluso el tamaño de las aulas, la temperatura, la ventilación, la presencia de luz natural, entre otros) los autores afirman que son factores que claramente también inciden, tanto en la satisfacción de los docentes como en el propio rendimiento de los estudiantes.

Falus y Goldberg (2011)²⁴, para su propuesta de perfil de los docentes en América Latina, incluyen en su análisis las condiciones laborales; utilizan para ello algunos indicadores tales como: el promedio de horas que trabajan en la escuela, el porcentaje de docentes que tienen contrato por tiempo indefinido y el carácter de exclusividad de trabajo en el establecimiento. Adicionalmente, incluyen un componente referido al equipamiento, los servicios básicos, las instalaciones y los recursos didácticos en las escuelas donde los docentes desarrollan su labor.

Por su parte, enfatizando la idea de que la evaluación del bienestar en el trabajo docente es meramente subjetiva, Stercke et al (2014)²⁵ realizan una indagación de las percepciones de los maestros noveles o debutantes sobre su bienestar en el trabajo. Encuentran, por un lado, sentimientos positivos asociados a la enseñanza (por ejemplo la alegría, el orgullo de ser profesor, el sentimiento de cumplimiento e incluso el sentimiento de utilidad a la sociedad), que para los autores responden básicamente a la motivación intrínseca que algunos tienen para el ejercicio de su profesión y al placer que le encuentran al proceso de enseñanza - aprendizaje. Pero también recogen opiniones de docentes que, por diversas razones, consideran este

²¹ Ibid, p. 283.

²² MURILLO, Javier et al. (2013) *Op. Cit.*

²³ Dicen los autores: “Algunos estudios han abordado y determinado la relación entre la carga de trabajo (tiempo destinado) y la satisfacción de los docentes (Allen, 2005), de tal forma que la sobresaturación de tiempo lectivo afecta negativamente a su satisfacción y motivación”.

²⁴ FALUS, Lucila y Mariela GOLDBERG (2011). *Op. Cit.*

²⁵ STERCKE, Joaquim et al (2014). Engagez-vous, qu'ils disaient. Enseignant; un métier qui bouge. En: Les Cahiers Pédagogiques 2014, N. 514. Disponible en: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Engagez-vous-qu'ils-disaient>

proceso como una fuente de sentimientos menos positivos o, incluso, claramente negativos: por ejemplo la desmotivación de los alumnos, dificultades en su relación con ellos, sobrecarga de trabajo, poco entendimiento del trabajo por parte de sus padres, falta de reconocimiento o sostén por parte de la dirección de la escuela o de la sociedad en general, entre otros.

Otros autores (por ejemplo Kinnunen et al: 1994)²⁶ consideran que el bienestar ocupacional se compone de variables de diverso tipo: por un lado el aspecto afectivo (que, si no es atendido, puede manifestarse como ansiedad laboral, depresión, desfondamiento, etc.); el aspecto conductual, entendido como la capacidad laboral, pero también como las aspiraciones de cada maestro; y, finalmente, la variable relacionada con la salud, que puede derivar en síntomas psicósomáticos, en afectación de la habilidad laboral, entre otros.

Por su parte, Marchesi (2007) dice respecto del bienestar personal: *“Junto a la visión de la felicidad como expresión de un buen ajuste de la actuación con los valores o de una actividad virtuosa y consciente, se encuentra el bienestar personal. (...) Sus connotaciones son principalmente psicológicas, y a la delimitación de los factores que lo procuran se han dedicado múltiples estudios. Yo subrayaría, entre todos los que se han propuesto, el equilibrio afectivo como garante de las buenas relaciones interpersonales y de la superación sosegada de los conflictos”*²⁷.

Por lo mismo, el autor considera que las características de los docentes que inciden con más fuerza en su satisfacción o insatisfacción personal son, justamente, la confianza, autoestima y equilibrio emocional, junto con la formación (o competencias profesionales adquiridas) y el compromiso moral (también entendido como “vocación”, como se verá luego) con la tarea de enseñar a todos los alumnos sin distinción.

Chiang et al (2007)²⁸ sugieren que las dimensiones que forman parte de la satisfacción laboral del docente tienen que ver con el grado de satisfacción con diferentes esferas: el trabajo propiamente dicho, el departamento del que forma parte, los alumnos, la institución educativa y las posibilidades de continuar su formación. Asimismo, estos autores determinan que el clima organizacional (parte integrante de la satisfacción laboral) tiene también múltiples dimensiones; para fines de su estudio destacan las siguientes: libertad de cátedra, interés por el aprendizaje del estudiante, interés por la investigación y el estudio, *empowerment*, afiliación, consenso en la misión y presión laboral.

Es interesante introducir la idea de Alves et al (2013)²⁹ con respecto a que la noción de bienestar de cada grupo social se encuentra directamente relacionada a los patrones pactados y consensuados, contruidos socioculturalmente. Teniendo esto en cuenta, los autores plantean que una aproximación al bienestar en el trabajo que identifique las representaciones sociales

²⁶ KINNUNEN, Ulla et al (1994). Occupational Well-being among Aging Teachers in Finland. En: Scandinavian Journal of Educational Research, vol. 38, pp. 315-332. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0031383940380312?journalCode=csje20#preview>

²⁷ Ver p. 177 del texto ya citado.

²⁸ CHIANG, María Margarita et al (2007). Relación del clima organizacional y la satisfacción laboral con los resultados, en grupos de docentes de instituciones de educación superior. En: Icade. Revista cuatrimestral de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales, n° 72, septiembre- diciembre, pp. 49-74. Disponible en: <https://revistas.upcomillas.es/index.php/revistaicade/article/viewFile/407/327>.

²⁹ En: Alves et al: 2013. Disponible en: <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/801/801>

que sobre él tienen los propios docentes, podría ayudar en el conocimiento de cómo perciben y vivencian el fenómeno.

De las investigaciones que han correlacionado la satisfacción y el rendimiento *parece deducirse que no existe una evidencia empírica de relación de causalidad entre estas variables. (...) Sin embargo (...) parece existir una intuición instintiva que lo desmiente. Parece evidente que una persona descontenta e insatisfecha en el trabajo se comporta de forma distinta y rinde menos que la persona integrada y satisfecha; cuando los trabajadores están satisfechos laboralmente trabajan mejor* (Chiang et. al. 2007)³⁰

Otra dimensión que hace al bienestar y que ha sido explorada en relación al logro de aprendizajes, es el clima escolar. Al respecto, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), mostró que *un clima de respeto, motivación y comunicación variada, utilizando diferentes herramientas, es decisivo en el desempeño académico de los estudiantes* (CARDONA SERRANO: academia.edu)³¹

En el estudio realizado por la Unidad de Medición de Resultados de Uruguay en 1996³², se encontraron 4 grandes dimensiones que distinguían las escuelas “productoras de conocimientos” de aquellas no productoras. Esos factores son: gestión de la escuela orientada a la enseñanza - aprendizaje (frente a un estilo de dirección más burocrático - administrativo); valoración recíproca entre padres y docentes; clima institucional propicio al aprendizaje, con reglas claras, estables y conocidas; y por último, consenso entre director y docentes acerca de la misión de la escuela en el contexto social en el que se encuentra.

A nivel general, una de las conclusiones salientes de los estudios sobre escuelas eficaces, que proliferaron en los años 90, ha sido la de volver a poner en el centro de la escena al actor docente. *La rehabilitación del papel docente requiere de al menos dos políticas claras: fuertes señales salariales sobre el valor social de la profesión y una formación docente académicamente jerarquizada.* (Fernández Aguerre: 2004^a). He aquí dos vías de revalorización de la profesión docente, estrategia necesaria para la mejora de los aprendizajes.

En su investigación sobre el bienestar / malestar laboral de docentes de escuelas medias de Santiago de Chile, Cornejo Chavez³³ busca establecer correlaciones entre condiciones materiales y psicosociales del trabajo y niveles de bienestar / malestar.

Para ello, consideró una serie de variables ligadas a condiciones materiales, condiciones psicosociales y aspectos personales³⁴. Para arribar a *indicadores de bienestar / malestar*

³⁰ CHIANG, María Margarita et al (2007). *Op. Cit.*

³¹ CARDONA SERRANO, Aurora. Buenas prácticas educativas en el mundo. Disponible en:

http://www.academia.edu/692102/BUENAS_PRACTICAS_EDUCATIVAS_EN_EL_MUNDO

³² Reseñado en: Ravela, P. et. al (1999). Escuelas productoras de conocimientos en los contextos socioculturales más desfavorables. CEPAL. 2003

³³ CORNEJO CHAVEZ, Rodrigo (2009). Condiciones de trabajo y bienestar / malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. En. Educ. Soc., vol. 30, n° 107, mayo-agosto, pp. 409-426. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/06.pdf>

³⁴ *Condiciones materiales de trabajo* (empleo y precariedad; jornada laboral; exigencias ergonómicas y materiales educativos e infraestructura); *condiciones psicosociales de trabajo* (demandas del trabajo, control en el trabajo, apoyo social, significatividad, entrono social del trabajo, cantidad de alumnos a cargo y existencia o no de selección de estudiantes); y *variables personales* (dirigidas obtener información sobre estrategias individuales de afrontamiento de situaciones estresantes y autoestima). Ver: Cornejo Chavez: 2009

docente, se recogió información sobre agotamiento emocional, distancia emocional, sensación de falta de logro³⁵, ansiedad, depresión, satisfacción vocacional, entre otras. Toda la información se ha recogido a través de dos cuestionarios desarrollados en base a instrumentos de reconocida validez y confiabilidad³⁶.

Como resultado, se obtiene que la significatividad en el trabajo³⁷, seguida por la percepción de los docentes sobre el nivel de demandas en el trabajo, son los dos factores que explican en mayor medida las variaciones en el Índice General de Bienestar docente.

Por su parte, la investigación llevada a cabo por José A. de Frutos y otros investigadores acerca de las condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en escuelas católicas de Madrid, también arroja evidencia interesante sobre la correlación de diversos factores con el bienestar / malestar docente³⁸. En base al modelo demanda - control de Karasek³⁹, el equipo de investigadores ha creado un instrumento de recolección de datos, apoyado en la escala Lickert. El conjunto de variables sobre las cuales se ha recogido información se constituye por 9 factores, que, según los autores pueden ser una guía para predicar respecto del bienestar docente. Estos son: exigencias de la tarea; condiciones físicas; condiciones psicosociales de la organización; factores individuales; condiciones sociales; depresión; ansiedad; satisfacción y afrontamiento⁴⁰.

En cada caso, se buscó conocer la percepción de los docentes al respecto. Ello nos da la pauta, una vez más, que para hablar de bienestar docente, es preciso hablar con los docentes.

Entre las conclusiones más salientes del estudio, mencionaremos:

- A pesar de haberse encontrado índices satisfactorios de bienestar entre los docentes, *más de la mitad está descontento con su salario y con el reconocimiento recibido por los aportes en su trabajo.*
- Algunos factores que parecen afectar negativamente el nivel de satisfacción general son: *agobio por responsabilidades burocráticas, tensión por entrevistas con los padres, pensamientos negativos sobre el trabajo, dificultades para atender la diversidad, ritmo*

³⁵ Según el *modelo trifactorial de burnout de Maslach*, la presencia de estos tres indicadores indica que un docente está afectado por burnout.

³⁶ Cornejo Chavez menciona: MBI-ES (Maslach, 2003), Test GHQ-12 (Goldberg), Cuestionario de Calidad del Trabajo para Profesores de Leiden LAKS-DOC (Van Der Doef y Maes, 1999), Manual para la evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo (Método ISTAS 21) (Moncada, Llorens y Kristensen 2000), Cuestionario de condiciones de trabajo SAT-DOC de UNESCO (2005).

³⁷ El autor propone como definición de significatividad en el trabajo: capacidad de otorgar un sentido no instrumental al trabajo (un propósito o un objetivo moral). Por su parte, el nivel de carga de trabajo percibida está en función de: ambigüedad del rol, presión excesiva, tiempo disponible, interacción problemática con estudiantes.

³⁸ DE FRUTOS, José Antonio et al (2007). Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid. En: Educación y Futuro, 17, pp. 9-42. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2392447>

³⁹ Que plantea que los efectos del trabajo sobre la salud, la satisfacción y el comportamiento de las personas son el resultado de la combinación de varios factores: las demandas psicológicas de la organización y las características estructurales del propio trabajo relacionadas con la autonomía real para tomar decisiones y utilizar las propias capacidades. Johnson añadió al modelo un nuevo factor: el apoyo social entendido como clima social y soporte instrumental. (DE Frutos: 2007 p:4)

⁴⁰ Para una descripción detallada de las variables, ver pp. 7 y ss. Asimismo, pueden consultarse los indicadores utilizados para cada variable.

estresante de trabajo, desbordamiento ante tensiones emocionales y dificultad para mantener la disciplina.

- El grado de satisfacción disminuye con la edad, no está relacionada con el género aunque sí con el nivel de estudios alcanzado, con el puesto de trabajo y con el nivel de enseñanza.⁴¹
- Existe una correlación moderadamente negativa entre el nivel de depresión y ansiedad y el grado de satisfacción general.
- Existe una correlación moderadamente negativa entre el grado de satisfacción general y las exigencias derivadas de la tarea.
- Se observa una correlación positiva, significativa y relevante entre condiciones psicosociales de la organización y el grado de satisfacción general.
- A mayor nivel de competencia para afrontar y resolver conflictos, mayor nivel de satisfacción general.
- Las condiciones físicas, los factores individuales y las condiciones sociales también se relacionan directamente con la satisfacción.

Existe otra línea de investigaciones que intenta establecer relaciones entre el bienestar en el trabajo y las representaciones sociales⁴², algunos con especial énfasis en el trabajo docente. En ese sentido, *Sato (1996) encontró que la falta de control sobre el trabajo se constituía en el factor más comprometedor del bienestar, más que la dificultad del trabajo en sí.* (Alves et. al: 2013). Los autores arribaron a esta conclusión en un estudio realizado con el objeto de comparar las representaciones sociales del bienestar en el trabajo en docentes de nivel básico, pertenecientes a escuelas públicas y privadas. En efecto, las representaciones sociales compartidas juegan un rol central a la hora de comprender la percepción que los docentes (o grupos de docentes en función del contexto en el que desempeñan funciones) tienen acerca su propio bienestar, así como de las expectativas al respecto. Lo mismo ocurre con las representaciones que manejan los otros actores de la comunidad educativa. Así una vía de trabajo en pos de la mejora del bienestar docente es atender cómo se construyen, cristalizan y modifican tales representaciones.

En el estudio realizado por Anaya y Lopez (2014⁴³) en relación al nivel de satisfacción de profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de España en el curso académico 2012- 13 en comparación con los resultados obtenidos en 2003-04, se observa que los profesores de secundaria manifiestan una satisfacción laboral inferior a la de sus colegas de etapas previas, que la satisfacción laboral disminuye con el incremento de la antigüedad laboral (lo cual se verifica también en otros estudios revisados) y que las mujeres se sienten laboralmente más satisfechas que los hombres.

⁴¹ Los licenciados, los directivos y los profesores de secundaria están menos satisfechos, en el caso de este estudio.

⁴² *Las representaciones sociales (...) responden a cuatro funciones esenciales: de **saber**, pues permiten al grupo desarrollar un conocimiento compartido sobre la realidad; **identitaria**, pues a partir de ese saber compartido los sujetos se posicionan delante de los fenómenos sociales de forma semejante, lo que define su singularidad en cuanto grupo; de **orientación**, pues existe una relación estrecha entre la forma como representamos socialmente el mundo y como nos posicionaremos frente a futuras prácticas y comportamientos; y **justificatoria**, pues, como se reflejan en el comportamiento y en las prácticas, permiten también explicarlas.* (Alves et. al: 2013)

⁴³ Anaya y López: 2014. *Op.Cit.*

En una investigación realizada en Cuba sobre procesos psicológicos asociados con el funcionamiento del sí mismo como regulador, mediador y motivador del bienestar (ORAMAS: 2013⁴⁴), se arribó a las siguientes conclusiones:

- El *burnout* tiene una alta presencia entre los docentes de escuelas primarias⁴⁵
- El agotamiento emocional es la dimensión del *burnout* más presente.
- Los principales estresores laborales identificados son el volumen de trabajo, junto con las demandas derivadas de las características de los estudiantes, los cambios del sistema de enseñanza y las presiones de los superiores, en condiciones de salario inadecuado e insuficientes recursos para el trabajo.
- Se constató una relación directa entre la edad y el estrés laboral

Vemos, pues, que en la literatura especializada no circula una definición unívoca en torno a los factores o dimensiones que componen el bienestar de los profesores, y menos aún en si estos tienen una efectiva correlación con los resultados de los estudiantes. Pese a ello, tanto el marco teórico precedente como las definiciones aquí abordadas nos permiten detectar algunos aspectos “marco” o “paraguas” del concepto de bienestar, los cuales se abordan en el capítulo “Aspectos marco del bienestar docente”. Antes, en lo que sigue, se recoge de la bibliografía la coincidencia acerca de la existencia de ciertas variables que influyen en la sensación de bienestar de los docentes.

A modo de síntesis, señalaremos algunas correlaciones de factores asociados al nivel bienestar / malestar docente, que se repiten a pesar de la variedad de contextos y metodologías utilizadas en los estudios reseñados.

Como primera observación hay que remarcar que la satisfacción laboral se relaciona de manera positiva con la motivación de los docentes. Y ésta, con el logro de aprendizajes de los estudiantes. Así, la motivación aparece como uno de los fundamentos del bienestar docente. Un docente motivado es responsable, comprometido, propicia un clima de aprendizaje en el aula, genera vínculos positivos con colegas y directivos de la escuela, mantiene mejores niveles de salud, tiene ansias de mejorar y de seguir formándose, entre otros beneficios. Ahora bien, dado el universo complejo en el que se desenvuelven los docentes actualmente, la pregunta pertinente es: ¿cuáles son las fuentes de motivación de los docentes en los diferentes contextos?

Uno de los pilares de la motivación es, según la literatura, el “sentido” que los docentes atribuyen al trabajo, más allá de la instrumentalidad (importante también) de contar con un salario a fin de mes. Según los autores, se llama a este sentido: vocación, compromiso moral, significatividad. En todo caso, se trata de que el docente pueda experimentar la sensación de estar contribuyendo a algo que trasciende la labor diaria (la educación del país, el desarrollo de una generación, etc.)

Así, el tándem motivación - vocación se revela como uno de los nidos en los que crece el bienestar docente.

⁴⁴ ORAMAS VIERA, A. (2013). Estrés Laboral y Síndrome de Burnout en Docentes Cubanos de Enseñanza Primaria. Tesis doctoral disponible en: http://tesis.repo.sld.cu/680/1/Tesis_ARLENE_ORAMAS_VIERA.pdf Metodología

⁴⁵ El estudio fue realizado en una muestra representativa probabilística, por lo que los resultados pueden extrapolarse al universo.

La literatura destaca además una serie de variables que tienden a motivar a los docentes, más allá de ciertas otras, diferenciales según contexto. Entre las más salientes se encuentran: condiciones laborales (estabilidad, salario); perspectiva laboral (carrera, formación continua); clima (estilo de dirección, interrelaciones); condiciones de salud y valoración social del docente.

Ciertos aspectos del clima organizacional, como la existencia de reglas conocidas y estables y un estilo de dirección o liderazgo abierto y flexible, contribuyen de manera significativa al bienestar docente. Estos mismos aspectos son los que fomentan la autonomía y percepción de “control” del docente sobre su propia tarea, lo que redundaría en una percepción de mayor bienestar. Como contrapartida, la percepción por parte de los docentes acerca de sobredemandas o exigencias excesivas en el trabajo, así como la sobrecarga de actividades de tipo administrativo- burocráticas, tiende a reducir el bienestar.

En cuanto a las condiciones laborales, la estabilidad en el cargo y un nivel salarial considerado justo, tienden a generar mayor nivel de satisfacción. El nivel salarial, sin embargo, es un factor que, aun en situaciones de bienestar general, suele aparecer como expectativa de mejora.

La atención y el cuidado de la salud física y emocional de los docentes parece ser otro de los aspectos que contribuyen a la motivación y el compromiso de los docentes, y por ende, a su percepción de bienestar.

Por último, es importante destacar la relevancia de las representaciones sociales compartidas acerca de la profesión docente y su impacto en la percepción de bienestar / malestar por parte de los docentes.

II.2.1 Definición operativa de bienestar docente

En función de todo lo expuesto, proponemos la siguiente definición operativa de bienestar docente: Estado dinámico de situación de las condiciones (subjetivas, materiales y relacionales) en las que los docentes desarrollan sus labores en el aula, la escuela y la comunidad educativa, y que tiene impacto tanto en su labor profesional como en su entorno social y personal.

Con “estado dinámico de situación” queremos resaltar la idea de que el bienestar no es una conquista que se realiza de una vez y para siempre, sino que, por el contrario, es un objetivo que siempre puede alcanzar umbrales más altos y que varía en el tiempo en función de caracteres particulares de los docentes, pero también de ciertas variables sociales y culturales. El contenido de las condiciones a las que se hace referencia queda ampliamente desarrollado en lo que sigue del presente informe. Se trata fundamentalmente de condiciones en el orden material (infraestructura, recursos, material tanto en la escuela como en el aula); subjetivo (particularidades de cada docente: género, edad, nivel en el que enseña, curso que dicta, trayectoria, estructura emocional y familiar) y relacional (fundamentalmente al interior de la escuela con directivos y docentes, entre docentes, con los alumnos y con las familias de los alumnos). Estas condiciones subsumen las múltiples dimensiones del bienestar y responden a las esferas básicas de la calidad de vida. Es en el marco de estas condiciones que el docente lleva adelante su tarea, por lo que a mejores condiciones, mejor desempeño y más motivación.

Ahora bien, aunque es posible establecer indicadores “objetivos” de bienestar, éste se encuentra mediado por la percepción que, de las condiciones reseñadas, tiene el docente. Por lo que la definición también considera tal mediación. Así, la definición final es:

Percepción del estado dinámico de situación de las condiciones las condiciones (subjetivas, materiales y relacionales) en las que los docentes desarrollan sus labores en el aula, la escuela y la comunidad educativa, y que tiene impacto tanto en su labor profesional como en su entorno social y personal.

Esta definición termina de adquirir su sentido con la profundización en los acápites que siguen.

II. 3 Variables que influyen en la sensación de bienestar

Parte de la bibliografía revisada (Anaya y Suarez: 2006⁴⁶, Marchesi: 2007⁴⁷, Conchado et al: 2012) coincide en que determinadas variables (particularmente demográficas) marcan tendencias en lo que se refiere a la percepción sobre el bienestar entre los profesionales de la educación. En ningún caso, sin embargo, ha de caerse en la generalización: ni la edad, ni el género ni los años de servicio ni el nivel educativo condicionan *necesariamente* el bienestar de un(a) docente.

La edad. Asociada a la cantidad de años de ejercicio de la docencia, es una variable que al parecer repercute en la motivación por la profesión y, por tanto, en la sensación de bienestar que ella produce. Marchesi desarrolla ampliamente la idea, a través de la determinación de cuatro fases de la profesión docente (a saber, según sus propias palabras: los años optimistas, etapa del conocimiento de la profesión docente, tiempo de madurez y los años finales)⁴⁸, cada una de las cuales puede decantar en dos vertientes (innovación y dinamismo/ desánimo y paralización, dedicación/ escepticismo, etc.), aunque siempre con altibajos y posiciones intermedias, según la vivencia y emocionalidad de cada docente.

Al respecto es interesante también la tesis de Anaya y López (2014), quienes plantean que la premisa de que la insatisfacción se incrementa conforme se avanza en antigüedad laboral es - sino exclusiva - particular de la profesión docente: “Entre el profesorado, la pérdida de satisfacción conforme se avanza en antigüedad laboral es un fenómeno, desde hace tiempo, informado en la literatura (Anaya y Suárez, 2006) que contraviene con lo que ocurre en la población general donde, conforme se avanza en edad, las personas se suelen sentir laboralmente más satisfechas alegándose, como posibles causas, la tendencia, conforme se avanza en antigüedad, a tener mejores recompensas del trabajo (mejores puestos y mayores salarios, por ejemplo) y a tener unas expectativas más realistas acerca de lo que el trabajo puede ofrecer”. (Anaya y López: 2014, p. 113)

⁴⁶ Este estudio aborda tres variables, al parecer muy influyentes en el bienestar/ malestar docente: nivel educativo que enseña, antigüedad en la profesión y género. Ver ANAYA NIETO, D. y SUÁREZ RIVERIEIRO, J.M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. Revista de Investigación Educativa, Vol. 24 N° 2, pp. 541-556. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/97181/93311>

⁴⁷ Es posible que la mayoría de los profesores tenga actitudes similares ante determinados temas, pero también es previsible que se manifiesten diferencias entre ellos en función de ciertas variables: la etapa educativa en la que trabajan, el sexo y los años de docencia. P. 41

⁴⁸ MARCHESI, Alvaro (2007). *Op. Cit.*. Ver pp. 42-65. En cada fase se viven situaciones conflictivas, que pueden conducir al desánimo o al compromiso.

Coinciden con ellos Conchado et al (2012) quienes afirman que a medida que se avanza en la carrera profesional, disminuye la importancia del trabajo frente a otros aspectos vitales y, a la vez, se priorizan los valores extrínsecos del trabajo, particularmente los monetarios.

La importancia de la variable edad también es detectada por Kunninen et al (2006)⁴⁹, quienes observando el aspecto afectivo, la salud y la conducta de una muestra determinada de docentes mayores finlandeses encontraron que los de entre 45 y 49 años reportaron mayores niveles de bienestar ocupacional que aquellos de entre 55 y 59 años. Particularmente este estudio es, por otra parte, uno de los pocos que no encuentra diferencias significativas de acuerdo al género.

El género. La superior satisfacción laboral expresada por las mujeres, sobre todo cuando se estudia la satisfacción laboral de hombres y mujeres dentro de una misma ocupación, “probablemente tenga que ver con las menores expectativas que ellas tienen en relación con sus empleos, debido a su tradicional peor posición en el mercado laboral -las mujeres, históricamente, han tenido inferiores oportunidades de promoción y salarios más bajos por los mismos trabajos- y a la existencia de escalas axiológicas diferentes entre hombres y mujeres” (Anaya y López: 2014, p.117)⁵⁰.

El nivel educativo a su cargo.

El nivel escolar que tienen a su cargo los docentes parece ser otra variable que determina la sensación de bienestar. Algunos autores mencionan que los profesores menos motivados y en general, menos contentos con su trabajo, son los profesores de educación secundaria, y en inversa medida los docentes encargados del nivel preescolar o inicial, están más satisfechos.

El ya mencionado estudio de Kunninen, que incluye a los formadores docentes (es decir, a profesores de formación profesional), encuentra justamente que son ellos quienes tienen el más bajo nivel de bienestar; los del nivel más alto son los maestros de educación especial.

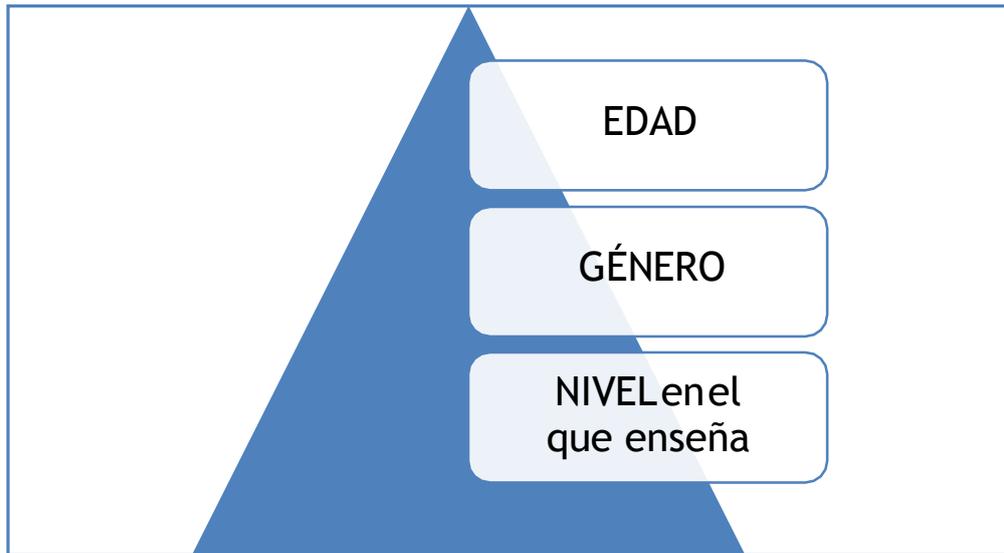
GRÁFICO 3. Variables que influyen en el bienestar docente

⁴⁹ Ver Kunninen et al. (2006). *Op. Cit.*

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0031383940380312?journalCode=csje20#preview>

⁵⁰ Anaya

y López (2014). *Op. Cit.*



II.4 Marco internacional: Educación de calidad con equidad.

Si bien el tema de bienestar docente no es enunciado de manera explícita por documentos de organismos internacionales versados en educación, estos sí se pronuncian sobre variables vinculadas al concepto, estableciendo umbrales, metas y eventualmente normativas al respecto.

Desde fines del siglo pasado, existe una preocupación consensuada respecto de metas mundiales en torno a la educación, plasmada en diferentes Declaraciones y documentos elaborados colectivamente. Así, en el año 1990, el Foro Mundial reunido en Jomtien (Tailandia), produjo la Declaración Mundial de Educación para todos⁵¹, cuya finalidad principal se centra en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. A partir de Jomtien, la educación de calidad con equidad se ha puesto en el centro de la agenda internacional de asuntos a resolver de manera urgente y consensuada. Ello ha promovido la ampliación de la mirada respecto de los alcances y condiciones de la educación. Las ideas - fuerza de la Declaración de Jomtien son: generalización del acceso a la educación; insistencia en la igualdad; énfasis en los resultados del aprendizaje; ampliación de los medios y el alcance de la educación básica; mejoramiento del entorno educativo; y consolidación de alianzas (Foro Mundial sobre la Educación: 2000⁵²).

Diez años después de Jomtien, el Foro Mundial Educación para todos reunido en Dakar (Senegal), se concentró en evaluar los logros, aprendizajes y temas pendientes de la década transcurrida desde la Declaración de 1990, recurriendo para ello a información de 183 países.

⁵¹ Unesco (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

⁵² Foro Mundial sobre la Educación (2000). Marco de Acción de Dakar. Declaración y Marco de acción disponibles en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

En virtud de ello, y gracias a los aportes de los Foros Regionales⁵³, en Dakar se elabora el Marco de Acción Educación para Todos.

Entre sus objetivos, encontramos algunos vinculados a aspectos que diversos autores enmarcan dentro del “bienestar docente”. Estos objetivos identificados son:

- mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables
- crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos
- mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes

Como vemos, el docente empieza a ser considerado una pieza clave en el objetivo general de asegurar educación de calidad con equidad. Entre las estrategias destinadas a lograr los objetivos propuestos identificados, señalaremos la referente a: *Establecer sistemas receptivos, participativos y responsables de buen gobierno y gestión de la educación*. Puntualmente, se indica la necesidad de “pasar de unas formas de gestión sumamente centralizadas, normalizadas y basadas en las órdenes a una adopción de decisiones, una aplicación y una supervisión más descentralizadas y participativas en los niveles inferiores de responsabilidad” (Foro Mundial sobre la Educación: 2000). Ello permitiría incidir en los niveles de autonomía de los docentes y en la capacidad de liderazgo de los directores, dos de los aspectos que hacen al bienestar docente.

Antes de realizarse el Foro Mundial, se realizaron Foros regionales. El de Las Américas se realizó en Santo Domingo (República Dominicana), en febrero de 2000, en el cual se adoptó el Marco de Acción Educación para Todos para las Américas⁵⁴. En él se reconocen los logros alcanzados en los diez años transcurridos desde la Declaración de Jomtien, y también se pasa revista a los temas pendientes a nivel regional. Entre otros, se menciona uno que hace directamente al bienestar docente, a saber: Baja valoración y profesionalización de los docentes. En relación a ello, el Marco de Acción para las Américas establece como objetivos:

- Continuar con el mejoramiento de la calidad en la educación básica, dando un lugar prioritario a la escuela y al aula como ambientes de aprendizaje, recuperando el valor social del docente y mejorando los sistemas de evaluación
- Ofrecer altos niveles de profesionalización a los docentes y políticas de reconocimiento efectivo de su carrera que mejoren su calidad de vida y sus condiciones de trabajo
- Promover estructuras administrativas centradas en la escuela como unidad básica, que tiendan a la autonomía de gestión con amplia participación ciudadana

Para ello, los países se comprometen a:

- Establecer políticas de reconocimiento efectivo de la carrera docente que les permitan mejorar sus condiciones de vida y de trabajo; estimulen la profesión e incentiven el

⁵³ Seis Regiones en total: África Subsahariana, Américas, Países Árabes, Asia y el Pacífico, Europa y América del Norte y Países del Grupo E9 (éste último reúne a los países más poblados del Sur: Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán son los nueve países más poblados del mundo del Sur).

⁵⁴ Ver: pp 35-42 del Marco de Acción de Dakar, op. Cit.

ingreso a ella de jóvenes con talento; creen estímulos para que alcancen un buen nivel de formación pedagógica y académica

- Establecer los marcos normativos y de política educativa para incorporar a los docentes en la gestión de los cambios del sistema educativo e incentivar el trabajo colectivo en la escuela

Todo lo expuesto brinda un marco a partir del cual plantear estrategias destinadas a promover el bienestar docente en línea con los objetivos de la comunidad internacional sobre educación de calidad con equidad.

Uno de los compromisos asumido por los países participantes en el Foro de Dakar, es la realización de un Plan de Acción Nacional, dada la idea de que “la médula de la Educación para Todos es la actividad realizada en el plano nacional”. Conforme al compromiso, Perú ha elaborado su Plan de Acción 2005-2015⁵⁵. En el Marco Estratégico del citado Plan de Acción, se establece entre las políticas tendientes a asegurar la educación de calidad con equidad, algunas referidas al bienestar docente: Políticas F y G.

Política F: Creación de las condiciones necesarias para garantizar un desempeño docente profesional y eficaz, especialmente en contextos de pobreza y exclusión, en el marco de la revalorización de la carrera pública magisterial.

Como se observa, ya desde la elaboración del Plan de Acción, comienza a ser una preocupación para Perú la transformación de la carrera pública en pos del logro del profesionalismo y la eficacia. Esta preocupación, da cuenta del rol medular que ocupa el docente en lo atinente al logro de una educación de calidad con equidad, y de la necesidad de preocuparse por su bienestar para alcanzar los objetivos deseados. En este aspecto, uno de los avances concretos ha sido la sanción de la Ley de Reforma Magisterial⁵⁶. Si bien en ella no se encuentra un capítulo que aborde de manera integral y sistemática la cuestión del bienestar docente, sí se encuentran referencias atomizadas que abordan distintos aspectos del mismo, según la conceptualización teórica desarrollada.

Política G: Proveer las condiciones básicas de infraestructura, equipamiento y material educativo que aseguren las condiciones para el aprendizaje óptimo, especialmente en las instituciones educativas de mayor carencia.

Estas condiciones básicas no sólo hacen al aprendizaje por parte de los estudiantes, sino también, y de manera concomitante, al desarrollo de la labor docente y su bienestar.

Así, hemos dado cuenta de algunos de los hitos del marco conceptual y de agenda internacional en los que puede apoyarse el diseño y la implementación de estrategias dirigidas a promover el bienestar docente.

II.4.1 Centralidad del rol del docente

Conforme se produce este movimiento internacional en pos de la educación de calidad con equidad, va cobrando relevancia el rol que el docente está llamado a cumplir en este desafío y

⁵⁵ Ministerio de Educación - Foro Nacional de Educación para Todos (2005). Plan Nacional de Acción Educación para todos 2005-2015. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/peru/Plan_Nacional_EPT.pdf ⁵⁶ Ley de Reforma Magisterial (2012). Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/files/4966_201212101158.pdf. Para profundización ver también: Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial (2013). Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/files/6151_201305030929.pdf

cuáles son entonces sus necesidades. Así, desde los años 90 vuelve a cobrar notoriedad la recomendación relativa a la situación del personal docente, publicado de manera conjunta por la UNESCO y la OIT en 1966⁵⁷. La recomendación constituye un documento ineludible a la hora de plantear aspectos relativos al bienestar docente, en tanto desgrana los derechos y deberes de los docentes y las condiciones específicas del trabajo docente.

En la misma línea de recentrar el rol docente, el Programa de Actividades Sectoriales de la Organización Internacional del Trabajo llevó a cabo un programa de acción: “Docentes para el futuro: subsanar el déficit de docentes con el fin de lograr una educación para todos” durante el período 2004-2007⁵⁸. Si bien el panorama es heterogéneo entre las diversas regiones y países, entre las principales cuestiones abordadas, y que se refieren a aspectos del bienestar docente, encontramos:

- los niveles de formación inicial del personal docente;
- la facilitación mínima de desarrollo profesional continuo y de formación en el empleo;
- salarios para atraer y conservar a mejores candidatos docentes y/o medidas alternativas que aumenten la oferta de docentes para las zonas rurales.
- la toma de medidas para lograr unos entornos de enseñanza y aprendizaje de mejor calidad, inclusive infraestructura para apoyar a los docentes;

A raíz del Programa, los países participantes elaboraron una Declaración de consenso⁵⁹, en la cual, además de resaltar la importancia del diálogo social (del que participen el estado, empleadores privados, sindicatos y docentes) para implementar acciones en el ámbito educativo, señalan como temas importantes:

- Fortalecer el rol de enseñanza de los docentes prestando apoyos necesarios para aquellas tareas que exceden lo demandado por ese rol.
- Realizar en los países que no lo tengan, estudios de oferta y demanda de profesores.
- Con el fin de apoyar las tareas de enseñanza en el aula y el desarrollo profesional de los docentes a lo largo de su vida, promover en los países que no lo tengan un sistema de carrera magisterial.

Por su parte, el Informe sobre la “Consulta temática mundial sobre la educación en la agenda para el desarrollo después de 2015”⁶⁰ establece en su acápite destinado a los docentes, los siguientes puntos clave para promover y apoyar la eficacia de los docentes, a saber:

- Buenas condiciones de empleo, incluidos duración y salarios, y expectativas de desarrollo y promoción profesionales.
- Buenas condiciones en el entorno laboral, orientadas a la creación de contextos escolares que favorezcan la enseñanza.

⁵⁷ OIT - UNESCO (1966). Recomendación relativa a la situación del personal docente. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf> Incluye Además recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de la educación superior (1997) y Guía del usuario.

⁵⁸ Para más información ver: <http://www.ilo.org/sector/activities/action-programmes/education/lang-es/index.htm>. Como países representantes de América Latina y el Caribe participaron: Argentina, Brasil, Chile y México; Dominica y Trinidad y Tobago

⁵⁹ Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_161967.pdf

⁶⁰ Publicada en 2013 en conjunto por UNESCO, UNICEF y Fundación William y Flora Hewlett, en el marco del Diálogo por el Desarrollo promovido por PNUD. El Informe está disponible en: http://www.unicef.org/education/files/Education_Thematic_Report_FINAL_SP.pdf

- Formación de alta calidad para los docentes, tanto antes de iniciar su labor profesional como durante la misma, fundamentada en el respeto por los derechos humanos y los principios de la educación inclusiva.
- Gestión efectiva, incluidas la contratación de docentes y su despliegue.

Con motivo del último aniversario del Día internacional del docente⁶¹ este 5 de octubre, representantes de UNESCO, UNICEF, OIT, PNUD y la Internacional por la Educación (IE) ratificaron la centralidad del rol del docente en un comunicado conjunto⁶² en el que expresan que *un sistema educativo es tan bueno como lo sea su profesorado, ni más, ni menos. Sin embargo, demasiado a menudo, los profesores trabajan sin recursos ni formación adecuada. Para que los docentes puedan trabajar con eficacia, continúa el comunicado, se hace necesaria una formación rigurosa, mejores condiciones de empleo, la calidad como criterio básico de contratación y una distribución inteligente del profesorado, y también por saber atraerse a nuevos docentes con talento, en especial a jóvenes y mujeres de comunidades poco representadas*⁶³.

En base a la Recomendación relativa a la situación docente (OIT-UNESCO: 1966) y a otros documentos posteriores, la OIT presentó en 2012 la Guía de buenas prácticas sobre recursos humanos en la profesión docente⁶⁴ (la Guía, en adelante), en la que se detallan de manera minuciosamúltiples aspectos que hacen al bienestar docente, sin que la Guía los proponga de manera explícita. Como veremos más adelante, la Guía de Buenas prácticas constituye una excelente plataforma para identificar dimensiones asociadas al bienestar docente, y profundizar en las variables que componen cada dimensión. Al mismo tiempo, hace un recuento de la normativa internacional pertinente para cada punto tratado, y presenta casos y experiencias de buenas prácticas al respecto.

El punto de partida de la Guía supone que el factor más importante de cualquier sistema educativo es que docentes debidamente calificados, adecuadamente apoyados y remunerados y altamente motivados, trabajen en entornos favorables de enseñanza y aprendizaje. La condición de los docentes y el respeto y admiración públicos que despierta la docencia, son esenciales para brindar una educación de calidad (OIT: 2012). Ya en este enunciado introductorio están presentes buena parte de las dimensiones que hacen al bienestar docente.

El trabajo y las condiciones de empleo del personal docente, la importancia de un marco coherente para la carrera y el desarrollo profesional, y la concepción de que las voces de los docentes (...) deben escucharse de manera diáfana a la hora de adoptar decisiones en el ámbito de la educación. (OIT: 2012), son el punto de partida de las Recomendaciones.

La Guía propone prácticas en materia de recursos humanos en el ámbito docente, las cuales comprenden diferentes aspectos relacionados al desarrollo y condiciones de la labor docente, a

⁶¹ Que se conmemora cada 5 de octubre desde 1994. El día fue fijado en conmemoración de la fecha en que se firmó la Recomendación relativa a la situación del personal docente: 5 de octubre de 1966.

⁶² Ver: http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/media-centre/statements-and-speeches/WCMS_310621/lang--es/index.htm

⁶³ Para ver comunicados de años anteriores consultar la página:

<http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-teachersday-2014/> (VER: Años anteriores)

⁶⁴ OIT (2012). Guía de buenas prácticas sobre recursos humanos en la profesión docente. Disponible en: http://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_187796/lang--es/index.htm

saber: la formación inicial; el desarrollo profesional integral durante toda la carrera docente; las prácticas de empleo favorables a la contratación y la retención de candidatos bien calificados y altamente motivados, que incluyan, pero sin limitarse a ellas, salarios comparables a los de profesionales con formación similar; las condiciones de enseñanza y aprendizaje que fomenten la calidad del aprendizaje; y, la participación de los docentes en la toma de decisiones relativas a la enseñanza, mediante consulta y negociación.

II.5 Aspectos - marco del bienestar docente

Prácticamente toda la teoría revisada coincide, aunque no siempre de manera explícita, en que hay ciertos “requerimientos previos” o “condiciones” que sostienen los demás (pero no por ello menos importantes) aspectos componentes del bienestar docente. La mayoría de estos aspectos depende directamente de los Estados como entes empleadores y como gestores de los sistemas educativos de los países, pero otros tantos dependen directamente del propio docente.

A continuación se describen los que se han considerado de particular interés, siempre en relación a los más mencionados por la bibliografía revisada: i) las condiciones de empleo, dentro de las cuales se ha incluido los temas del salario, la seguridad social y la estabilidad laboral; ii) la profesionalización docente, que incluye el rol de este actor frente al Estado, así como la selección y formación profesional continua; y iii) las condiciones laborales, de entre las que se ha destacado el tiempo y las instalaciones y recursos a disposición. Todas ellas, en tanto dependen de un Estado garante de la igualdad de oportunidades para sus ciudadanos, se hallan atravesadas por el principio de equidad. Por tal motivo, en el acápite correspondiente a “Equidad” se presenta lo que la bibliografía y la normativa internacional considera indispensable para asegurar el concepto en las políticas públicas referidas a docentes.

En relación al Estado como empleador, entonces, los aspectos marco considerados son:

- Condiciones de empleo
 - salario
 - seguridad social
 - estabilidad laboral
- Profesionalización
 - Docente como sujeto protagónico del proyecto educativo
 - Identidad profesional
 - Selección y formación inicial y continua
- Condiciones laborales
 - Instalaciones y recursos
 - Tiempo

Como se observa, estos aspectos marco se desprenden de las condiciones de índole material y relacional que se mencionan en la definición operativa.

Además, están los aspectos que - siendo también marco de cualquier política de bienestar - dependen en mayor medida de la propia actitud o motivación de los propios docentes. Nos referimos aquí a las condiciones subjetivas reseñadas en la definición de bienestar. Tales aspectos son:

- Vocación / Compromiso moral
- Aspecto emocional

II.5.1 En relación al Estado como empleador

i. *Condiciones de empleo*

Este tema, cuya lucha es de larga data, en la actualidad no deja de ser relevante, sobre todo en contextos como el latinoamericano, en que las adecuadas y equitativas condiciones de empleo no siempre son cumplidas o lo son desigualmente. En la Guía antes citada (OIT: 2012) se establece que los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y competencia profesional son fundamentales para *atraer y retener en la profesión docente a individuos capaces, comprometidos y motivados*⁶⁵. En el mismo documento se sugiere que la asignación de puestos se haga teniendo en cuenta las responsabilidades familiares (especialmente las relacionadas con el cuidado de niños en edad escolar o aún más pequeños), la presencia de algún tipo de discapacidad, y las zonas de mayor exposición a riesgos. Idealmente cada docente debería ser asignado a un puesto cuyas condiciones no impidan o dificulten su buen desempeño.

En el aspecto referido específicamente a los docentes con responsabilidades familiares, la misma Guía establece que ofrecer condiciones de trabajo favorables a la vida familiar es una buena práctica, tanto por razones éticas (*apoyar y proteger a las familias, promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y fomentar que los padres sean buenos padres y el bienestar de los niños*)⁶⁶, como por motivos profesionales relativos al manejo de los recursos humanos; vale decir, para mejorar la motivación y el compromiso de estos docentes, y promover su contratación, retención y regreso.

Del mismo modo debería ser en lo que se refiere a los procesos de retención y terminación de trabajo de los docentes, los cuales - de acuerdo a la misma Guía - “están directamente relacionados con la motivación y la moral de éstos, que a su vez están relacionadas con una amplia variedad de factores tales como las condiciones de trabajo, las recompensas e incentivos, las oportunidades de conseguir un desarrollo profesional continuo, las condiciones del empleo, la gestión y el apoyo efectivos, el prestigio y la credibilidad profesional (Bennell, 2004; GCE, 2006; VSO, 2008; OIT/UNESCO, 2007 y 2010)”.

Nuevamente, vemos que son muchos los factores que influyen en lo que hemos agrupado como “condiciones de empleo”. *Debido a esas complejas interacciones*, como también sugiere la Guía,

⁶⁵ Se citan los ejemplos de Reino Unido, Corea del Norte y Finlandia.

⁶⁶ En cuanto a los docentes padres o madres se requiere de condiciones que les permitan hacer compatibles los desafíos que plantea su vida laboral con las responsabilidades y obligaciones derivadas de ser padres. De acuerdo a cada legislación nacional, estas condiciones pueden incluir: la licencia de maternidad; la licencia de paternidad; la licencia parental; el derecho a reincorporarse; facilidades para las madres lactantes; facilidades para el cuidado de los hijos, y ofrecer un horario flexible, incluida la posibilidad de trabajar a tiempo parcial. Se hace especial hincapié en la necesidad de protección de las docentes que quedan embarazadas, debiendo cada país garantizar que la maternidad no constituye una fuente de discriminación en el empleo. También se establece el derecho del padre a la licencia de paternidad.

las políticas de retención tienen que estar bien integradas en otras políticas más amplias del sistema educativo y en otros ámbitos.

Salario

En relación a las condiciones laborales se encuentra, evidentemente, el tema del salario. Además de la connotación ética que implica, en tanto retribución económica por parte del Estado y la sociedad a la compleja labor docente, el salario es uno de los factores que claramente incide en su motivación (Murillo et al: 2013). Oramas (2013), por su parte, en su tesis sobre el estrés laboral de docentes cubanos, también detecta el salario inadecuado como uno de los principales estresores laborales.

Coinciden otros autores como Díaz e Inclán, quienes señalan que existen múltiples evidencias de que el salario es un factor que disminuye la motivación profesional de los profesores, ya que, en los hechos, dicen los autores, el salario docente está muy por debajo de las escalas de otras profesiones. *“Tiene mayor cercanía con el obrero que con el profesional. El docente se enfrenta a una proletarización de su labor. Todo ello aleja su cosmovisión a la de un profesionalista (más allá del discurso asumido en esta perspectiva, discurso que juega más como una justificación ideológica o una racionalización) y se acerca a la de un proletario. Su origen de clase también impulsa esta perspectiva. Todo ello influye en un comportamiento que desmotiva su trabajo escolar. Aún visto como trabajador—esto es utilizando los elementos básicos de una visión gerencial—no cuenta con un sistema real de incentivos y estímulos que le permitan mejorar su desempeño”* (DÍAZ BARRIGA e INCLÁN ESPINOSA: 2001, pp.17-18).

En la misma línea, los autores sostienen: *“Más allá de la pauperización —disminución del poder adquisitivo— de tal salario, lo más grave es como el docente ha internalizado el rol de empleado, esto es de quien debe cumplir —a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario— con las obligaciones contractuales que tiene asignadas. El docente actúa como empleado y lamentablemente podemos afirmar que internaliza este rol”* (DÍAZ BARRIGA e INCLÁN ESPINOSA: 2001).⁶⁷.

Esto se complementa con lo enunciado por la OIT (2012) en la Guía antes citada: *“La forma como se remunera al personal docente envía a los docentes, los estudiantes, los padres de familia y el resto de la sociedad una señal diciente sobre el valor de su trabajo y la posición y estima que despiertan. La remuneración adecuada y apropiada del personal docente es vital para contratar y retener un cuerpo docente competente, motivado y comprometido, capaz de dedicarse de manera plena a su función como educadores y, de esa manera, mejorar la calidad de la educación”*⁶⁸

⁶⁷ DÍAZ BARRIGA, Ángel y Catalina INCLÁN ESPINOSA (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En: Rodríguez, E (Coord). *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica. Cuadernos de Educación Comparada* no 5, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid. pp. 1-4, 11-12, 16. Dicen también: *“Empíricamente podemos observar cómo en América Latina, se ve obligado a defender su salario como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones —maestros crucificados en Bolivia, huelga de hambre rotativa frente al Congreso Argentino— (...)”*

Disponible: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D2665.dir/barriga.pdf>

⁶⁸ Y continua: *La remuneración y las prestaciones al personal docente deben guiarse por principios que incorporen tanto el interés general de la sociedad por atraer y retener a los mejores en la docencia, así como factores decisivos de motivación que inciden (...) en la decisión de seguir la carrera docente, permanecer en la profesión y trabajar diariamente dedicados a impulsar la evolución del aprendizaje como tarea principal.* (OIT: 2012)

Pero además de los efectos en la motivación y en la valoración o prestigio profesional, concretamente los bajos salarios empujan al docente a salir del sistema y/o a combinar su actividad con otro trabajo (Falus y Goldberg: 2011, Díaz e Inclán: 2001, UNESCO - OREALC: 2005⁶⁹). El nivel de salario repercute, además, en el desarrollo de un proceso eficiente de reclutamiento o selección.

Seguridad social

En lo que respecta a la seguridad social, la OIT (2012) establece que el personal docente debería estar protegido frente a las *nueve contingencias que figuran en el Convenio sobre la seguridad social (norma mínima), 1952 (núm. 102⁷⁰): vejez, invalidez, muerte del sostén de familia, accidente del trabajo y enfermedad profesional, desempleo, enfermedad y maternidad, así como contar con subsidios familiares y asistencia médica.*

Los Estados Miembros de la OIT, pueden cumplir con esta norma mínima limitándola a sólo tres de las nueve ramas; al menos una de ellas deberá ser la vejez, el desempleo, los accidentes de trabajo, invalidez y las pensiones para sobrevivientes (OIT: 2012). El Perú ha ratificado tal Convenio, aceptando las partes II, III, V, VIII y IX y acogiendo excepciones temporales que figuran en algunos artículos⁷¹

Si bien la seguridad social tiene un componente importante relativo a la salud de los docentes, este tema se tocará con mayor amplitud en el acápite referido a Salud ocupacional.

Estabilidad laboral

La bibliografía y la normativa internacional coinciden en la importancia de la seguridad en el empleo y la permanencia (OIT: 2012). Esto se contradice con los hechos, ya que en algunos países de la región el porcentaje de profesores que no gozan de estabilidad laboral es significativo (FALUS Y GOLDBERG: 2011, P.48).

La seguridad en el empleo implica que el personal docente debería estar protegido contra los actos arbitrarios que atenten contra su situación profesional o su carrera, pero también incide en conseguir un clima de trabajo con menor incertidumbre y, por tanto, con menos ansiedad.

ii. Profesionalización

En este acápite se incluyen dos grandes esferas que, siendo disímiles, son a la vez complementarias. Por un lado el docente como sujeto activo del proyecto educativo; y por otro

⁶⁹ Este último estudio, que analiza 6 países de la región, descubre que, en promedio, el 25% de los docentes que enseñan en el nivel primario en estos países tiene otro trabajo remunerado, además de la docencia. El porcentaje más alto es el de Perú (32%). SE concluye, entre otras, que en Latinoamérica uno de cada 3 profesores y profesoras que enseñan en escuelas primarias complementa su labor como docente con otro trabajo. Esta realidad difícilmente es compatible con procesos de mejoramiento de la calidad educativa, que requieren de docentes con tiempo y motivados con la tarea, comprometidos con la escuela y, en primer lugar, con los aprendizajes de sus estudiantes. (919-920).

⁷⁰ El Convenio sobre la seguridad social (norma mínima), 1952 (núm. 102), es el convenio sobre seguridad social que ha sido ratificado por un mayor número de países, y el único patrón de referencia mundial en lo que respecta a la suficiencia de las prestaciones de la seguridad social.

⁷¹ En virtud del párrafo 1 del artículo 3 del Convenio, el Gobierno se acoge a las excepciones temporales que figuran en los artículos 9,d); 12,2; 15,d); 18,2; 27,d); 48,c) y 55,d). Ver detalle en: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=1000:11200:0::NO:11200:P11200_COUNTRY_ID:102805

el individuo que encuentra en la docencia un trabajo asalariado que le brinda, además, posibilidades continuas de desarrollo profesional y darle un sentido a su quehacer.

Docente como sujeto activo del proyecto educativo

Es innegable el hecho de que el docente, en última instancia, actúa en función de un proyecto estatal: no solo porque recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño, sino que además porque debe cumplir un tiempo y un horario determinados, además de diversas otras ocupaciones relacionadas con su estatus laboral contractual (preparar clases, cumplir un programa, evaluar, pasar las calificaciones en determinadas actas, etc.).

Sin embargo, el desajuste entre lo que se exige al docente (muchas veces dentro de una reforma del sistema educativo) y el (no) protagonismo de su rol, es un factor de desmotivación identificado por varios de los autores consultados (por ejemplo Marchesi: 2007; Díaz e Inclán: 2001).

Falus y Goldberg (2011) coinciden en que *“las reformas educativas que se llevaron a cabo en las últimas décadas en la mayoría de los países de la región, hicieron énfasis en aspectos institucionales, dejando de lado la importancia del factor humano”*.

Marchesi (2007) por su parte, considera que ante la “imposición” o dictamen de una reforma educativa, la percepción de los profesores es que no hay una comprensión suficiente (por parte del Estado) de las dificultades que genera, de las adaptaciones que exige, del esfuerzo que supone y de los conflictos que desata. El autor relativiza, sin embargo, diciendo que *“también hay que reconocer que bastantes profesores prefieren la estabilidad al cambio, por lo que observan con desconfianza cualquier iniciativa que altere la situación establecida”* (Marchesi: 2007, p. 132)⁷².

Identidad profesional

El tema del protagonismo docente en el proyecto educativo se encuentra en estrecha relación con el referido a la identidad profesional. Como se ha dicho antes, algunos autores (Díaz e Inclán: 2001, por ejemplo) ponen en cuestión la sensación de profesionalización del trabajo docente, en la medida en que la docencia no cuenta con un elevado estatus, no tiene (o el docente no se siente respaldado por) un gremio, sindicato u otro soporte de cuerpo que se ocupe del desarrollo profesional de sus integrantes, y no existen mecanismos para delimitar el ingreso de quienes pueden ejercer la profesión y quiénes no.

Así, el trabajo docente en relación con el Estado (como empleador y como gestor del proyecto educativo) se burocratiza, en vez de hacerse creativo y motivador. Como afirman Díaz e Inclán (2011), *“el problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso”*.

Siguiendo a Marchesi, el núcleo básico de la identidad profesional - entendida como un largo proceso de experiencias vividas - está constituido por la confianza y la autoestima⁷³, conceptos a la vez íntimamente relacionados. El mismo autor afirma que *“El sentimiento de pérdida de la estima y del reconocimiento social socava las bases de la identidad profesional y reduce los vínculos entre los miembros de la profesión y su sentido de pertenencia a la misma. Cuando se*

⁷² El autor dice, además (p.138): Es necesario que los responsables educativos sean capaces de generar confianza en todas las escuelas y que cada equipo directivo destine sus mejores energías y habilidades en conseguir que penetre en las relaciones entre unos y otros.

⁷³ El autor se apoya en Hargreaves (2003) y Zembylas (2005). Ver Marchesi: 2007, pp. 139-140.

desdibujan los objetivos de la actividad docente, se desdibujan al mismo tiempo sus señas de identidad (...) Entonces, existe una mayor probabilidad de que los profesores se encuentren insatisfechos con ellos mismos y con el trabajo que deben realizar. La quiebra de su autoestima provoca también la quiebra de su identidad y conduce, inevitablemente, a la insatisfacción y al malestar emocional” (Marchesi: 2007, p.140)

Ello mismo es lo que en las investigaciones de Cornejo Chavez se menciona como “significatividad en el trabajo”, es decir, darle al trabajo un sentido más allá de la instrumentalidad de ganar un salario. Las personas que logran otorgar esta significatividad, tienden a percibir mejores niveles de bienestar que las que no.

Selección y formación continua

El ingreso a la carrera (también llamado reclutamiento o selección) y la formación docente, tanto inicial como en servicio, son temas que se trabajarán con mayor profundidad en el acápite correspondiente a Carrera y Formación. Sin embargo, acá mencionaremos que son varios los autores (OIT: 2012, Murillo: 2013) que destacan la importancia de estos componentes en tanto repercuten directamente en la motivación de los profesores, pero también en el fin último de su labor: la mejora de los resultados del aprendizaje.

iii. Condiciones laborales

Ya en la escuela, el docente debe cumplir su labor en condiciones que no siempre son adecuadas o lo son de manera desigual. Para fines prácticos, se han rescatado dos en particular: instalaciones y recursos (que, en buena cuenta, son la adecuada infraestructura, el equipamiento y los materiales que todo docente debiera tener a disposición), y el tiempo. Este último se ha seleccionado, considerando que la bibliografía revisada pone énfasis en que la sobrecarga de labores para el tiempo en principio programado es otro de los factores que influye negativamente en el bienestar docente.

Instalaciones y recursos

Murillo et al (2013), Marchesi (2007) y Falus y Goldberg (2011) son algunos de los autores que señalan que existe evidencia suficiente acerca de que la calidad de las instalaciones y servicios de que disponen las escuelas afectan la satisfacción de los docentes y el rendimiento de los estudiantes.

Estos recursos no se componen únicamente de los concebidos para el trabajo pedagógico en particular, sino también los que adicionalmente le dan comodidad y bienestar al docente: es decir; no estamos hablando solo de la infraestructura educativa, ni de los materiales requeridos para llevar a cabo determinada acción pedagógica con los estudiantes, sino también de las condiciones materiales en que el docente realiza su trabajo⁷⁴.

La temperatura, la ventilación y la luz natural, por ejemplo, son características de infraestructura que repercutirán en el bienestar de alumnos y docentes. Del mismo modo el acceso y la disponibilidad de los recursos materiales, desde el equipamiento educativo hasta las raciones de desayuno o almuerzo escolar, si el caso lo requiere.

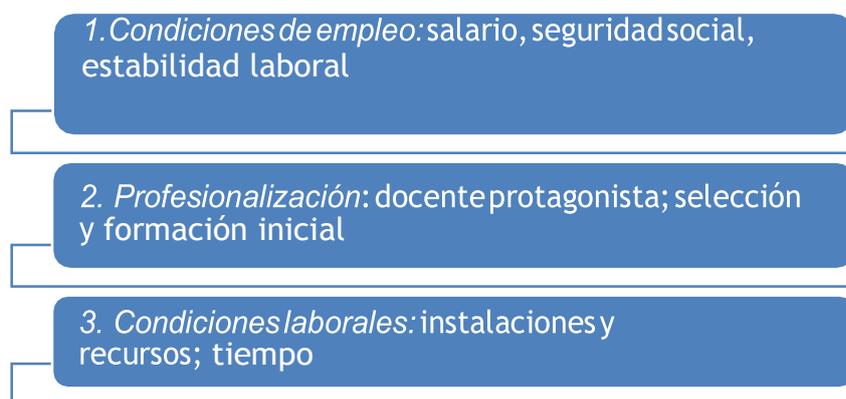
⁷⁴ Al respecto es interesante anotar, como se verá más adelante, que solo 29% de las instituciones educativas del Perú cuentan con servicios higiénicos a través de inodoro conectado a la red pública de desagüe.

Tiempo

Nos indica Murillo (2013) que la sobresaturación de tiempo lectivo afecta negativamente la satisfacción y motivación docente⁷⁵. En efecto, la multiplicidad de funciones que se espera que los profesores cumplan (tanto en el aula como fuera de ella) excede normalmente el tiempo que se les asigna. Así, los docentes se ven en la obligación de “elegir” a qué tarea le brindan más tiempo, en evidente desmedro de las otras. Según el estudio de Murillo et al (2013)⁷⁶, por ejemplo, el Perú es uno de los países en los que los docentes cumplen más tiempo de trabajo en aula, con lo cual puede suponerse que descuidan aspectos referidos a la planificación de las clases o las labores de evaluación; al mismo tiempo, es también el país latinoamericano (de los estudiados) con el mayor número de profesores que tienen un trabajo adicional y que, por lo tanto, “(...) dedican proporcionalmente menos tiempo a preparar clases, a trabajar en equipo y a atender estudiantes fuera de clases”⁷⁷.

Siguiendo el mismo estudio, en América Latina son todavía muy pocos los países que incluyen en la carga del docente un tiempo para planificar las sesiones y trabajar en equipo; y menos aún un tiempo de ocio, pese a que la literatura propugna ampliamente su promoción.

GRÁFICO 4: Aspectos marco del bienestar docente que dependen del Estado como empleador



II.5.2 En relación al propio docente

Así como muchos de los aspectos protectores y dinamizadores de la actividad docente que favorecen el bienestar no dependen de los propios docentes, hay otros que deben ser atendidos por ellos mismos, particularmente los relativos a sus competencias y disposiciones personales (Marchesi: 2007, p. 69).

⁷⁵ Cabe resaltar la existencia de estudios (Allen, 2005, por ejemplo, citado por Murillo: 2013) que han abordado y determinado la relación entre la carga de trabajo (tiempo destinado) y la satisfacción de los docentes.

⁷⁶ <http://www.redalyc.org/pdf/140/14027703010.pdf>

⁷⁷ Dice el mismo estudio: Lo anterior pone alertas importantes, ya que (...) existe relación entre el tiempo que el docente se dedica a preparar las clases y a trabajar en equipo y el desempeño de sus alumnos (Darling-Hammond, 2000; Kaplan y Owings, 2002, entre otros).

i. Vocación /compromiso moral⁷⁸

Varios autores (Marchesi: 2007 y Stercke et al: 2014, por ejemplo) coinciden en que la profesión docente tiene un importante componente vocacional, derivado de la vinculación estrecha que - en su momento fundante - se le otorgaba a la escuela con la construcción de la identidad nacional y la cohesión social. El trabajo de los primeros docentes, entonces, estaba fuertemente asociado a la idea de “misión” o “apostolado”; tenía un carácter más de “servicio” que de trabajo asalariado (Díaz e Inclán: 2001, pp. 11-12).

Si bien esto se ha modificado, dadas las importantes transformaciones de los profesionales del sector (Díaz e Inclán señalan, por ejemplo, la masificación, sindicalización, heterogeneidad social y cultural del cuerpo docente, que cada vez más concibe su oficio como una actividad laboral), la vocación sigue estando presente en la condición docente, en la medida que el compromiso moral que implica su labor se mantiene presente.

El sentimiento de vocación profesional parece estar especialmente “activo” entre los profesores que recién ingresan a la carrera (“los años optimistas” de acuerdo a la clasificación propuesta por Marchesi) y, como señalan Stercke et al (2014), por lo general se encuentra acompañado de elementos ligados al bienestar subjetivo, tales como « sentirse en su elemento », « haber encontrado su lugar en la vida ». Justamente los testimonios recogidos por estos autores nos conducen a plantear otros dos « sentimientos positivos » que estarían más presentes en los profesores con vocación: la autoestima y la confianza. Si el docente considera que en su profesión halló su lugar en la vida, es muy probable que tenga confianza y valore lo que hace.

Lo antes dicho es útil para introducir el siguiente acápite del presente capítulo, porque todos éstos llanamente etiquetados como « sentimientos positivos » son parte del amplio espectro del aspecto emocional.

En la misma línea, al preguntarse por qué algunos docentes mantienen el ánimo y la dedicación continua, Cornejo Chávez (2008) refiere que *“la razón principal (...) no es tanto las gratificaciones de todo tipo que pueden encontrarse en la enseñanza (...) sino la intuición, en ocasiones reflexionada y consciente, de que enseñar a los otros es una tarea que merece la pena, que conecta con lo más noble del ser humano y nos sitúa, sitúa a los profesores, en el lugar adecuado para promover el bienestar de las nuevas generaciones (...). La consideración del trabajo docente como una profesión moral adquiere desde esta perspectiva toda su fuerza motivadora y permite comprender cómo el olvido o la falta de cuidado de esta dimensión conduce a la ‘desmoralización’ de los docentes”*. (Cornejo Chávez: 2007⁷⁹)

Esto se condice con lo expresado en el Grupo Focal realizado con docentes y directores de Lima: *soy docente porque es gratificante ver cómo los chicos aprenden; es mi vocación; me gusta trabajar con adolescentes; me gusta enseñar*, entre otras manifestaciones.

⁷⁸ Se toma el concepto de Marchesi y se lo asocia a la vocación, en tanto es el “recordar” la misión importantísima de la labor. El autor propone el compromiso moral, junto con el fortalecimiento de las competencias profesionales y el equilibrio emocional como los 3 grandes dinamizadores del bienestar docente.

⁷⁹ CORNEJO CHAVEZ, Rodrigo y M. QUIÑÓNEZ (2007). Factores asociados al malestar/ bienestar docente. Una investigación actual. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, n° 5e, pp. 75-80.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025011.pdf>

ii. Aspecto emocional

Aunque recientes, son varios los estudios que confirman las relaciones entre las emociones y los sentimientos, las habilidades cognitivas, la adopción de decisiones y la construcción de la identidad. (Marchesi: 2007, p.85). La importancia del aspecto emocional en la escuela tiene al menos dos vertientes principales: por un lado la referida directamente a los niños, cuyo desarrollo (cognitivo, emocional, moral) claramente se favorece a través de una educación afectiva⁸⁰; por otro el que tiene que ver con los docentes, quienes - para cumplir ese requisito-, deberán también cuidar su ámbito emocional.

En ese sentido, coincidimos plenamente con Marchesi, quien afirma que *“la educación afectiva debe ser un objetivo en sí mismo, que ha de incluirse en el proyecto educativo de los centros o en la acción pedagógica de los profesores”* (Marchesi: 2007, p.84). Esta idea es trabajada también por Carvallo (2005) y Savater (2008).

Es interesante anotar que hasta antes de los 90 existía casi un consenso en torno a que un buen docente debía tener “bajo control” su esfera emocional. Sin embargo, ya en 1998 Hargreaves enunció que *“Las emociones están en el corazón de la enseñanza”* (Hargreaves, 1998, citado por Marchesi: 2007, p.116). Nadie lo puso en cuestión. Es fácil constatar que la labor docente gira en torno a relaciones interpersonales diversas (con los alumnos, con otros compañeros, con las familias, etc.), por lo que las experiencias emocionales (alegría, ansiedad, afecto, preocupación, entre muchas otras) son permanentes, aunque se vivan con mayor o menor intensidad y amplitud. (Marchesi: 2007, p. 116)

Al respecto dice Vaello (2009b: 27 citado por Funes: 2013)⁸¹: *“En cada momento, en cada aula, hay cinco sonrisas, tres miradas despectivas, dos roces, cuatro alegrías, dos decepciones... Inevitablemente. Continuamente. Y este caudal emocional determina todo lo demás: los resultados académicos, la dicha o la desdicha de alumnos y profesores y la calidad de la relación entre ellos”*

La intensidad y la amplitud con que se viven determinadas experiencias emocionales dependen, a su vez, de la “propia historia” de cada docente, por lo que las respuestas emocionales ante un mismo suceso difieren en función de múltiples variables (sus metas personales, su autoconfianza, su sensación de bienestar, su vocación, su compromiso moral, sus experiencias, etc.).

Las emociones, por tanto, también suponen tendencias de acción. Pero no solo como respuesta ante un suceso determinado, sino en el carácter mismo de la labor docente. Suscribimos a Vaello cuando afirma que no es posible evitar educar socioemocionalmente: *“Cuando un profesor se planta ante un grupo de alumnos, no puede limitarse a dar una clase aséptica y exclusivamente académica, ya que su presencia y su forma de desplegar métodos, contenidos y tareas lo están contaminando todo: compartir un mismo espacio implica un contagio irremediable de sensaciones y emociones. Cada profesor está transmitiendo entusiasmo o desgana, cercanía o distancia, disponibilidad afectiva o indiferencia... En el aula hay por lo tanto*

⁸⁰ Al respecto, ver el libro de Constantino Carvallo. Diario Educar. Tribulaciones de un maestro desarmado. Editorial Aguilar: 2005.

⁸¹ FUNES LAPPONI, Silvina (2013). Las emociones en la enseñanza. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Etnografía y Educación realizado en Madrid en 2013. Disponible en <http://www.fes-web.org/uploads/files/modules/congress/11/papers/1778.pdf>

aprendizajes formales/académicos, pero también (o sobre todo) informales/socio-emocionales”. (Vaello: 2009b:27-28, citado por Funes⁸²)

Por otro lado, siguiendo a Marchesi, *“las emociones en el trabajo dependen en gran medida del contexto en el que los profesionales desarrollan su actividad, de las creencias sociales sobre la enseñanza y de la regulación cultural del mundo emocional”* (Marchesi: 2007, p.123). Esto se relaciona con lo antes señalado acerca de que las emociones de los profesores no se circunscriben a los sentimientos vividos con los alumnos, sino que se extienden a varias otras relaciones; pero además a la importancia de que - ante determinado contexto - los docentes pueden sentir emociones individuales colectivas⁸³.

Recapitulando, entonces:

- El aspecto afectivo es básico para el alumno, pero también para el docente: como persona y como “encargado” de dar ese afecto
- Las experiencias emocionales son constantes
- Las experiencias emocionales se dan con los alumnos, pero también con los otros actores del ámbito educativo
- Las emociones implican tendencias de acción
- Las emociones dependen de factores internos (historia, experiencia, motivación, etc.) y externos al docente (creencias sociales sobre la profesión, contexto en que se desarrolla la actividad, etc.)

El trabajo de Funes sobre las emociones en la enseñanza destaca, además de la negación de los aspectos emocionales en los procesos educativos por parte de algunos profesores, la fuerte presencia de tres emociones negativas entre ellos: miedo/ ansiedad, que para la autora responde a la necesidad de tranquilidad, calma, seguridad, confianza; ira/ rabia, que estarían expresando la necesidad de respeto; y tristeza/ dolor, que aparecen para ella cuando se necesita consuelo, apoyo, reconocimiento.

La misma autora destaca también la importancia de lo que llama el “efecto contagio” y el papel determinante que éste juega para condicionar la percepción de un determinado aspecto de su estado emocional. Es decir, el cuerpo docente (de una escuela, de un país) legitima determinadas emociones, creando una percepción compartida de la realidad que las causa (“estilo atribucional”) y en ocasiones, cuando son las emociones negativas⁸⁴ las que se “homogeneizan” (colectivizan, diría Marchesi), se puede caer “en el victimismo, la pasividad y en no asumir cambiar cursos de acción, porque nada está en sus manos, sino que son circunstancias y variables externas”⁸⁵.

⁸² FUNES LAPPONI, S. (2013). *Op. Cit.*

⁸³ Las emociones de los profesores son individuales, pero también colectivas y en esta tensión entre ambos polos es preciso encontrar su significado. P. 135

⁸⁴ (...) desconfiar de la distinción entre emociones positivas y negativas (porque) no corresponde con el significado y la función de las emociones en la actividad humana. Acá la idea es que está bien que el profesor, por ejemplo, se indigne ante un acto de maltrato de un alumno al otro, aunque normalmente la indignación sea considerada una emoción “negativa”. P. 124-125

⁸⁵ FUNES LAPPONI, S. (2013). *Op. Cit.* La autora dice además: “(...) como está compartido el malestar, se legitima, no dejando lugar para sentirse bien, satisfecho, etc. o justificando a este estado de ánimo como “la excepción que confirma la regla”. Aparece este profesorado, entonces, como no representativo, ingenuo, voluntarista y optimista”.

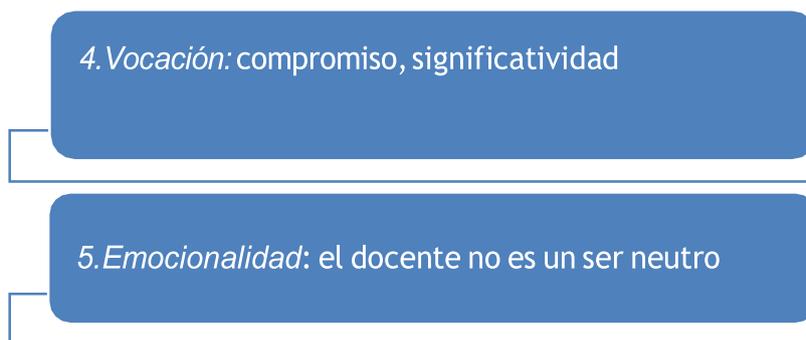
La visión pesimista que plantea Funes no hace sino enfatizar la importancia del cuidado del bienestar emocional docente, condición necesaria para la buena actividad educativa⁸⁶. En ese sentido nos resultan ilustrativas las siguientes citas:

“Para enseñar/entrenar competencias socioemocionales, hay que empezar por uno mismo. Poco se consigue cuando un profesor pretende inculcar en sus alumnos y alumnas destrezas sociales y emocionales que él no aplica ni domina así mismo” (Vaello: 2011, citado por Funes)

“(…) con el objetivo de ser felices y virtuosos en nuestra actividad docente para contribuir a la educación y a la felicidad de nuestros alumnos, debemos cuidarnos. Cuidar nuestro equilibrio afectivo, nuestras amistades, nuestra formación, nuestro compromiso, nuestras virtudes; cuidarnos de las amenazas y de los riesgos exteriores, pero también de nuestras angustias y temores íntimos”. (Marchesi: 2007, p.179).

Finalmente, es interesante destacar que - para conseguir tal cuidado emocional - es preciso remitirse al propio docente, como sujeto que goza (o padece) los avatares de su labor (¿cómo se siente realmente?), más que ofrecerle recetas u orientaciones (como *debe* sentirse) que asuman sin su opinión el estado emocional de este profesional⁸⁷.

GRÁFICO 5: Aspectos marco del bienestar que dependen del docente



III. DIMENSIONES SELECCIONADAS

Como se ha mencionado con recurrencia en el presente informe, el concepto de bienestar docente es subjetivo (lo que un individuo considera como bienestar no necesariamente lo es para otro) y está compuesto por múltiples dimensiones. Éstas, además, son cambiantes (lo que en un individuo produjo bienestar en un momento determinado - de su vida, de su carrera -

⁸⁶ Para que la actividad docente alcance su madurez, este bienestar debe ir acompañado del saber y de la responsabilidad moral. P. 141.

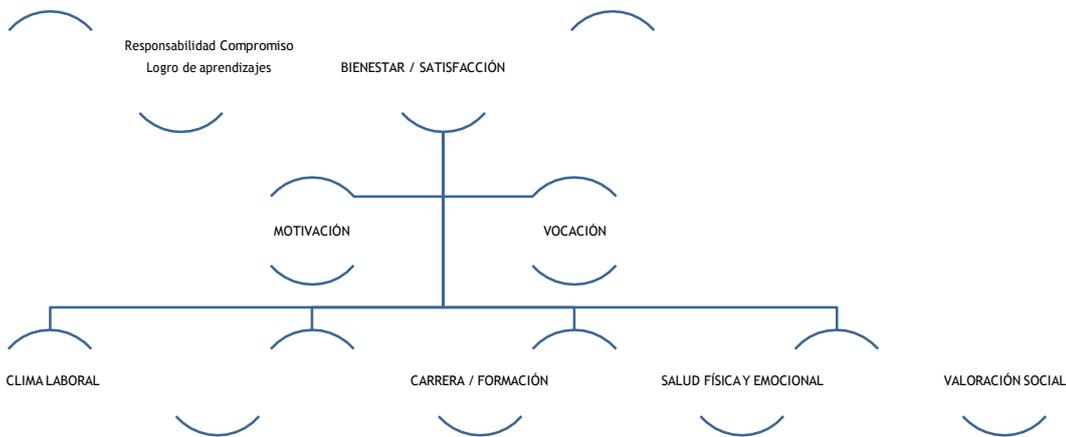
⁸⁷ También se observa un creciente interés por las emociones en las orientaciones que se dan para mejorar las competencias del profesorado. El hecho de que haya tanta literatura prescriptiva sobre el tema: recetas, orientaciones, consejos, etc. dan la pauta de que, como sociedad, estamos mucho más preocupados en decirles qué deben y cómo deben sentirse, más que en describir cómo se sienten realmente. Podríamos concluir que, además de sufrir la imposición de querer al alumnado, el profesorado estaría bajo una especie de dictadura emocional, a partir de lo que se puede deducir de la bibliografía. FUNES LAPPONI, S. (2013) *Op. Cit.*

puede posteriormente no producirlo), dependen de diversos actores del escenario educativo y están imbricadas entre sí. Por lo mismo, el bienestar es más “completo” cuando más de una esfera o dimensión se potencia o fortalece.

Fruto de la revisión bibliográfica, y en un intento de aprehender las variables relevantes relacionadas con el bienestar docente, se han privilegiado cuatro dimensiones que subsumen buena parte de los aspectos reseñados a lo largo del presente Informe.

A partir de lo expuesto, podemos afirmar que para transitar “la ruta del bienestar docente” es menester contar con docentes motivados y que otorguen a su tarea un sentido colectivo superior. Para ello, hay ciertas variables que si bien no determinan el bienestar de manera directa, deben tenerse en cuenta como pre requisitos del bienestar. A saber: condiciones laborales favorables a la estabilidad y tranquilidad del docente, pero también que incentiven la formación y las ganas de superación; unas perspectivas laborales que fomenten en el docente el ansia de pertenencia al cuerpo docente así como el compromiso con la formación continua; un cuidado por su salud física y emocional afectiva y la percepción de que socialmente se valora y se respeta su profesión.

GRÁFICO 4: La ruta del bienestar docente



III.1 Clima laboral

Como se ha observado, el clima organizacional es uno de los factores que hacen a la satisfacción laboral. Diversos estudios arrojan evidencia de relaciones estadísticamente significativas entre clima organizacional, satisfacción laboral y resultados. En general, las experiencias de bienestar

pedagógico se dan en la interacción diaria del maestro en su centro de trabajo: i) alumno- maestros; ii) entre colegas; iii) maestro-padres. (SOINIA: 2010⁸⁸)

Sin embargo, definir clima organizacional no es evidente. Se trata de un concepto que proviene de estudios sobre Recursos Humanos y que se ha instalado en diversos campos laborales que buscan optimizar condiciones para la productividad.

Al igual que en la conceptualización sobre bienestar, la literatura recoge dos vías para abordar el clima organizacional: el psicológico y el organizacional. *El primero se estudia a nivel individual, mientras que el segundo a nivel organizacional. Ambos aspectos son fenómenos multidimensionales que describen la naturaleza de las percepciones que los empleados tienen de sus propias experiencias dentro de una organización.* En efecto, dos cualidades definidas y constantes del clima persisten en sus varias conceptualizaciones: es una percepción y es descriptiva. Las percepciones son sensaciones o realizaciones experimentadas por un individuo. Las descripciones son informes de una persona de estas sensaciones. (Chiang, M. et.al2007).

Esto hace que, dada la intervención de la “percepción” en la matriz misma del concepto, puedan existir muchos “climas” dentro de la misma organización, dados por la variabilidad de las percepciones según ámbito de desempeño, puesto, trayectoria, o inclusive características personales del ciclo vital.

Yendo al campo de la educación específicamente, *el entorno de trabajo en que funcionan los docentes es clave para que puedan ejercer sus funciones profesionales de manera eficaz, para que sientan satisfacción laboral y para garantizar que se consigan los mejores resultados posibles en materia de enseñanza y aprendizaje* (OIT: 2012).

En un intento de delimitar ámbitos de interés ligados al clima organizacional en el ámbito docente, hemos circunscrito tres grandes dimensiones que hacen al bienestar docente:

- A) *Autonomía*: capacidad y condiciones para la toma de decisiones.
- B) *Relaciones interpersonales*: que el docente lleva con estudiantes, colegas, y familias.
- C) *Infraestructura y disponibilidad de recursos y materiales*: para el buen desarrollo de la labor docente.

A continuación describimos las variables que consideramos al interior de cada dimensión seleccionada del clima organizacional.

A) Autonomía

La literatura revisada hace hincapié en la autonomía del docente como un factor clave del bienestar docente. Un docente que goza de libertades profesionales y que se mueve en un ámbito de confianza hacia sus capacidades y métodos, es un docente que vivencia un bienestar más alto que el que trabaja bajo una modalidad de vigilancia / desconfianza hacia sus actividades.

⁸⁸SOINIA; T. Pyhältöb, K. et Pietarinenc, Janne (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. Publicado en: Teachers and Teaching: theory and practice. Volume 16, Issue 6, 2010 Disponible en. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2010.517690#.VEB-xCxMvwo>

Según la Guía de la OIT (OIT: 2012), los docentes deberían gozar de libertades académicas para seleccionar y adaptar el material de enseñanza así como los métodos pedagógicos dentro de los programas aprobados y con la colaboración de las autoridades escolares.

Se consideran dos aspectos fundamentales de la libertad profesional:

- libertad en la aplicación de los programas de estudio, con sujeción a un marco aprobado en el plano nacional.
- protección contra la injerencia injustificada de los padres en materias propias de la enseñanza y el aprendizaje

La contrapartida de esta libertad académica de los docentes está dada por la necesidad de un marco uniforme y común para los programas de estudio, que tienda a asegurar la rendición de cuentas por parte de los docentes y a proteger a los estudiantes de las creencias religiosas y políticas de los docentes (OIT: 2012).

Un tipo de relación fundamental para la construcción de niveles de autonomía está dado por las relaciones que el docente establece con el/la director(a) de la escuela. En el grupo focal realizado con docentes de Lima, el rol y las características del director fue uno de los aspectos que despertó mayor interés en lo referido a bienestar en la escuela.

Como se ha dicho, niveles de autonomía por parte de los docentes, requieren de niveles de apertura y flexibilidad por parte de la administración (desde la dirección de la escuela, pasando por las instancias descentralizadas de Educación, hasta llegar al nivel central).

B) Relaciones interpersonales

Como hemos visto, el docente es un referente no sólo para sus alumnos, sino también para las familias de los estudiantes y otros actores del entorno educativo. Y no sólo un referente, sino también depositario de demandas y expectativas. De manera correlativa, los docentes esperan al mismo tiempo determinadas acciones o evidencias del compromiso de estos actores con la educación. Es así que el tipo de relaciones que entable con todos y cada uno de estos actores incide también de manera directa en su percepción de bienestar / malestar. Todas estas relaciones hacen a la convivencia, y ésta *no es solo ausencia de violencia. Supone principalmente el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución escolar.* (Marchesi: 2007, P. 86)

Nótese también que un factor que hace a la convivencia y al tipo de relaciones que se puedan entablar entre los diferentes actores del ámbito educativo, son las *reglas de juego*. Si éstas son claras, conocidas y estables, existiría un escenario común de expectativas y posibilidades en el que cada actor encontraría la orientación para actuar.

En cuanto a la relación con los padres y madres de los estudiantes, *los profesores consideran que la mayor implicación de las familias en la educación de sus hijos es una de las principales condiciones para mejorar la calidad de la enseñanza (...)* Una encuesta realizada a los profesores (Marchesi y Pérez, 2004) reveló la negativa percepción que tienen los profesores del posible compromiso de las familias en la educación de sus hijos. (Marchesi: 2007, p. 24) Esto mismo fue corroborado en el grupo focal con docentes de Lima. Como en un espejo de expectativas de rol, *las relaciones entre padres y profesores están (...)* influidas por la posición que cada uno se atribuye en relación con el otro. (Marchesi: 2007, p. 130)

En cuanto a la relación con los colegas, está demostrado que el trabajo en equipo facilita que los participantes expresen sus inquietudes y su situación emocional ante los problemas de la docencia y que compartan en ocasiones una reflexión algo más profunda sobre las finalidades y el sentido de la enseñanza. Cuando esto se produce, el trabajo en equipo no contribuye solamente a mejorar las competencias de los profesores para enseñar a sus alumnos, sino que también les ayuda a encontrar el equilibrio emocional y el significado de su acción. *No cabe duda (...) que el trabajo en equipo y la participación en proyectos de innovación es una de las variables que más influyen en el bienestar de los docentes.* (Marchesi, A.: 2007, pp. 108-109)

En cuanto a la relación con los estudiantes, la mayoría de estudios *destaca dos emociones positivas en los profesores en relación con sus alumnos: el afecto hacia ellos y la satisfacción por sus progresos escolares (...)* El cariño y la preocupación por los alumnos se mantiene (a lo largo del tiempo y en cualquier género) como una de las emociones más intensas. (Marchesi: 2007, p. 127). Ambas, contribuyen a la percepción de bienestar por parte del docente que las vivencia. A la inversa, otro tipo de emociones más vinculadas a la frustración y el enfado, tienden a potenciar una percepción de malestar. Claro que no nos estamos refiriendo a situaciones puntuales que puedan ocurrir ocasionalmente en el aula, sino a emociones de tipo más permanente, que el docente experimenta de manera cuasi sistemática con un grupo o con todos sus alumnos.

Tanto en relación a los padres y madres, como a los alumnos, cuando se comparten valores y metas, las relaciones entre ambos tienden a ser más satisfactorias. A la inversa, la distancia y la incompreensión emocional pueden incrementarse cuando profesores y alumnos proceden de culturas diferentes. (Marchesi: 2007, p. 131-135)

A modo de conclusión, diremos que las relaciones de autoridad entre el equipo directivo y los profesores, y entre los profesores, los alumnos y los padres, generan conflictos o satisfacciones. Todo ello refleja el mundo emocional que se respira en el entorno escolar. (Marchesi: 2007, p. 136)

La investigación ha mostrado que *la eficacia [de las escuelas en cuanto al logro de aprendizajes de sus estudiantes] no reside en el modelo de organización burocrático sino en otro modelo distinto, que (...) puede ser denominado como 'modelo comunitario': una organización deliberadamente flexible en sus roles, no burocratizada, participativa y nucleada por consensos fuertes.* (Fernández Aguerre: 2004^a).

C) Infraestructura escolar

Las normas internacionales recomiendan que los edificios escolares deben reunir las garantías necesarias de seguridad⁸⁹ y ser de diseño funcional, a fin de facilitar una enseñanza y aprendizaje eficaces. Además, deben ser aptos para las actividades extraescolares y comunitarias, especialmente en las regiones rurales.

Además deberán estar contruidos según las normas higiénicas (particularmente importantes para los estudiantes de sexo femenino y para las mujeres docentes), y ser durables y fáciles de mantener.

⁸⁹ Se señalan especialmente las normas de seguridad de establecimientos escolares situados en zonas susceptibles de sufrir terremotos, de especial interés para el caso peruano.

Siendo éstos los estándares en cuanto a infraestructura, diremos que esta dimensión es la que menos peso evidencia en relación al bienestar / malestar docente. Más bien, se tiende a observar que docentes trabajando en condiciones precarias, pueden alcanzar estándares de satisfacción laboral mayores que los de docentes en mejores condiciones materiales, pero con dificultades en otras dimensiones del bienestar.

III.2 Salud ocupacional

La salud ocupacional en los docentes, al igual que en cualquier otra profesión, involucra una serie de factores físicos y psíquicos que atañen a la labor que desempeñan los profesionales. En primer lugar entonces, hay que señalar que las diferencias en cuanto a salud, *“no son debidos a las características propias de cada una de las personas que pierden su salud, sino a los riesgos para la salud que aparecen por el hecho de vivir en unas condiciones determinadas. Entre las diferencias más importantes cabe señalar las siguientes: las socioeconómicas, las de género (hombres y mujeres) y las de edad.* (LÓPEZ-MENCHERO: 2009)⁹⁰. Cornejo Chávez (2007) en su estudio concluye que entre los docentes, las mujeres y los hombres tienden a contraer las mismas enfermedades, aunque las primeras suelen enfermarse más, y que a mayor edad mayores niveles de enfermedad.

La bibliografía arroja una serie de evidencias sobre la fragilidad de la salud del docente: no solo enfermedades o dolencias propias de la profesión (aflicciones de voz, exigencias ergonómicas, afecciones relativas a la irrigación, entre otras), sino básicamente las asociadas al estrés o desfondamiento, conocidas también como *burnout* (angustia, insomnio, depresión, etc.).

En lo relativo al cuidado de la salud ocupacional de los docentes se debe tomar en cuenta a aquellos que sufren de alguna discapacidad, que puede ser o no consecuencia del desempeño de sus funciones. La Guía (OIT: 2012) enuncia diversas maneras de dar respuesta a las necesidades de los docentes con discapacidades⁹¹, entre las que destacan: asegurar que las infraestructuras de los centros escolares sean adecuadas para los docentes y alumnos discapacitados; y facilitar que se realicen ajustes necesarios para los docentes con discapacidades, incluidos materiales docentes especiales y horarios de enseñanza y dispositivos de ayuda. Asimismo, se hace hincapié en la importancia de que los exámenes médicos no sean utilizados como medida discriminatoria hacia las personas con discapacidad a la hora de ser contratados. Esta medida debería ser considerada también en las políticas de promoción de escalafón, acceso a puestos fijos, etc.

Se puede concluir de acuerdo a los diversos autores y estudios, que la salud ocupacional de los docentes pasa por una serie de factores y de medidas a tomar en cuenta para la prevención o mejora de las enfermedades propias de la profesión, que tome en cuenta todos los factores de riesgo y de las que participen los actores involucrados.

⁹⁰ LÓPEZ LOPÉZ-MENCHERO, José Luis (2009). *Op. Cit.*

⁹¹ Se cita como ejemplo las Medidas especiales para los docentes con discapacidades en Francia.

Salud física

Si bien los estudios referentes a la influencia del trabajo en la salud de los docentes son recientes y escasos, todos coinciden en señalar que las principales enfermedades que se dan como consecuencia de la profesión docente tienen que ver con enfermedades dadas por la exigencia ergonómica como el desgaste de la voz (disfonía), trastornos músculo esqueléticos (dolores de cuello y de espalda, lumbago, etc.), várices, entre otras. También se mencionan enfermedades de tipo general y que no necesariamente están relacionadas con el trabajo docente como enfermedades respiratorias, hipertensión arterial, trastornos ginecológicos en el caso de las mujeres, entre otras. Cabe indicar estudios que relacionan el entorno donde los docentes llevan a cabo sus labores con otro tipo de enfermedades: *existe una preocupación cada vez mayor por la posibilidad de que algunos entornos escolares contengan materiales cancerígenos como el amianto, campos electromagnéticos generados por la cercanía de líneas eléctricas de alta tensión, plomo, radón o plaguicidas utilizados para el control de plagas en centros docentes (algunos estudios los han relacionado con aumentos en los índices de mortalidad proporcional por cáncer de mama en profesoras) y posean una atmósfera contaminada, etc.* (LÓPEZ-MENCHERO:2009).

Salud mental

Diversos estudios, algunos de ellos llevados a cabo en América Latina, coinciden en que las enfermedades de índole mental psicológico (sobre todo las relacionadas con el síndrome de *burnout*) son las que tienen mayor peso entre los docentes: *Así, el estrés, la ansiedad y la depresión ocupan los primeros puestos en la lista enfermedades que causan baja laboral entre los docentes.* (LÓPEZ-MENCHERO: 2009). Los docentes, -señalan estos estudios y lo reafirma la experiencia cotidiana en las escuelas-, presentan elevados niveles de malestar y una alta prevalencia de trastornos de salud mental. (CORNEJO: 2008). *El agotamiento de los profesionales con amplias exigencias sociales es conocido con la palabra inglesa burnout: estar quemado. Una traducción precisa y adecuada podría ser agotamiento o desfondamiento.* (MARCHESI: 2007, p.65).

En la misma línea, el estudio llevado a cabo por la UNESCO en el año 2005⁹² señala que en el perfil de problemas de salud mental se destaca que en todos los países un alto porcentaje de docentes ha recibido el diagnóstico de estrés y un alto porcentaje ha experimentado insomnio, angustia o problemas de concentración. Asimismo, *la presencia del estrés laboral y el burnout en elevada magnitud en los docentes del estudio revela el posible efecto disfuncional que ejercen las condiciones exteriores de trabajo en su salud y bienestar. Esto alerta sobre la perentoriedad de analizar dichas condiciones e introducir cambios que reviertan esta realidad y la prevengan en el futuro.* (Oramas, 2013).

Sobre los factores que desencadenan el *Burnout* se destacan la presión causada por las relaciones en la escuela (tanto entre docentes y directores, como entre docentes y alumnos⁹³ y

⁹² UNESCO - OREALC (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Disponible en:

http://www.oei.es/docentes/publicaciones/condiciones_trabajo_salud_docente.pdf

⁹³ Un factor a tomar en cuenta entre los problemas la relación alumno - docente, tiene que ver con la violencia, el maltrato que reciben los profesores, así como con alumnos con problemas de aprendizaje, o venidos de entornos vulnerables.

docentes-padres de familia), la presión por la visión que tiene de ellos el entorno (en muchas ocasiones el trabajo docente es considerado malo o fácil) e considera que su trabajo no es bueno, que es fácil, etc.), la dificultad para hacer frente a situaciones difíciles, como alumnos con bajo rendimiento y/o de entornos vulnerables, la baja realización personal dentro de su profesión y en el caso peruano la necesidad de contar con otro empleo. A su vez, las variables de género: *los docentes hombres tienden a tener mayores niveles de distancia emocional, mientras que las mujeres presentan mayores niveles de agotamiento emocional*. (CORNEJO CHÁVEZ: 2009), edad y tiempo de servicio, son variables a tener en cuenta.

III.3 Carrera y formación

La carrera y formación tanto inicial como continua de los docentes es un punto clave a tener en cuenta al hablar de bienestar y de impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos. En palabras de Marchesi: *El sistema de formación del profesorado, la manera como se realiza su selección, la existencia o no de una carrera profesional incentivadora y el tipo de relación que se establece entre la Administración educativa y los profesores tiene también un impacto notable en las vivencias profesionales del profesorado*. (Marchesi: 2007, pp. 67-68). Esto quiere decir que si se establecen desde un principio criterios de selección que garanticen la entrada de docentes que cumplan con las competencias básicas para ejercer su profesión, ello tendrá como consecuencia un desempeño de la carrera con menores frustraciones y con mayores herramientas para hacer frente a los desafíos que implica ser docente. De la misma manera, si la formación inicial de los docentes garantiza la adquisición de estas competencias.

Coincidiendo con lo arriba expuesto, la OIT indica que *el desarrollo profesional del personal docente tiene tres etapas interrelacionadas. La primera, es la formación inicial del profesorado (FIP) dirigida a quienes han elegido la docencia como carrera. La segunda, que es quizás el aspecto del desarrollo profesional al que se presta menos atención, es el período de adaptación, en que el docente recién capacitado (DRD) comienza a enseñar y, en muchos países, se somete a un período de tutoría y apoyo antes de obtener la licencia de docente. La tercera, es el desarrollo profesional continuo (DPC), que usualmente se proporciona mediante la educación y formación en el servicio (EFS) y deberá estar disponible durante toda la carrera docente*. (OIT:2012)

El estudio McKinsey & Company analizó 25 sistemas educativos de todo el mundo (incluidos los 10 con mejor desempeño), con la finalidad de indagar qué tienen en común y qué herramientas emplean para mejorar los resultados de sus alumnos, destacando tres aspectos en común: consiguieron a las personas más aptas para ejercer la docencia (la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes); desarrollaron a estas personas hasta convertirlas en instructores eficientes (la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción); e implementaron sistemas y mecanismos de apoyo específicos para garantizar que todos los niños sean capaces de obtener los beneficios de una instrucción de excelencia (la única manera de que el sistema logre el mayor desempeño consiste en elevar el estándar de todos los estudiantes). (CARDONA SERRANO⁹⁴)

Por su parte, las competencias profesionales que Marchesi identifica como indispensables para la labor docente son: *ser capaz de favorecer el deseo de saber de los alumnos y de ampliar sus conocimientos; cuidar su desarrollo afectivo y social; facilitar su autonomía moral; ser capaz de*

⁹⁴ Op. Cit.

desarrollar una educación multicultural; estar preparado para colaborar con los padres; y ser competente para trabajar en equipo con los compañeros (...) en el límite de las competencias y como expresión del buen hacer profesional del docente se encuentra la intuición en su interacción dinámica con otras formas de conocimiento. (...) La intuición conecta con las emociones y con los valores de los profesores y sirve de nexo de unión entre las competencias profesionales y las disposiciones afectivas y morales de los docentes, que configuran en cierto sentido su carácter profesional. (MARCHESI: 2007, p.73, 111).

Selección

Diversos autores coinciden en que uno de los factores que garantiza el éxito de los sistemas educativos es la implementación de mecanismos más eficientes en la selección de sus futuros docentes, tomando conciencia de que *una mala decisión en la selección puede derivar en hasta 40 años de mala enseñanza (CARDONA SERRANO)*. Estos mecanismos deben tener en cuenta una serie de capacidades para que una persona pueda desempeñarse como docente. Éstos son un amplio dominio de los contenidos a enseñar, comunicación asertiva y efectiva, capacidades interpersonales, motivación para aprender y enseñar, entre otros. En palabras de Cardona, *el aprendizaje ocurre cuando alumnos y profesores interactúan entre sí, por consiguiente, mejorar el aprendizaje implica mejorar la calidad de la interacción. En Singapur y Finlandia, los procedimientos de selección están entre los más eficientes y exigentes del mundo. Ambos ponen fuerte énfasis en los logros académicos de los candidatos, sus habilidades comunicativas y su motivación hacia la docencia. (CARDONA SERRANO)*.

Dentro del mismo proceso de selección, llama la atención sobre las estrategias utilizadas en los sistemas con alto desempeño: *(...) los candidatos se ven inmersos en la escuela misma de modo que la capacitación inicial se nutre tanto de las teorías en enseñanza, como del contacto directo con el contexto estudiantil. (...) para lograr buenos estudiantes es necesario contar con buenos profesores, para tener a los mejores profesores, se requiere contar con buenos docentes que los instruyan. De este modo, los mejores docentes son enviados a brindar guía, apoyo, supervisión y capacitación a aquellos que están iniciando el proceso. (CARDONA SERRANO)*. Esta modalidad de inducción en el proceso de selección permite a los futuros docentes conocer la realidad de la escuela, su problemática, así como las estrategias utilizadas por los docentes con mayor desempeño, a fin de poder implementar lo aprendido en el aula.

Formación Inicial

La formación inicial es uno de los factores preponderantes para el buen desempeño docente, porque permite la adquisición de capacidades para enfrentar los nuevos desafíos de la educación en el mundo actual. Sin embargo, diversos estudios han dado cuenta de que los docentes consideran que no se sienten capacitados y que su formación inicial no los preparó para los desafíos de la enseñanza actual, ya sea el aprendizaje de estrategias en el aula, el manejo de situaciones de conflicto en la escuela, el trabajo con alumnos con bajo rendimiento, entre otros. *(...) Aún aquellos docentes que realizaron la carrera formativa parecieran no sentirse preparados para enfrentar los nuevos desafíos que encuentran dentro de la escuela. Esta idea se deduce a partir de la información sobre la necesidad expresada por los docentes de recibir apoyo técnico en diferentes tópicos, pero especialmente en estrategias de trabajo para aplicar con niños de bajo rendimiento y en el manejo de computadoras. Ello pone de manifiesto la urgencia por transformar los procesos formativos, de manera de hacerlos más permeables a*

los problemas que enfrentan los docentes en el hacer concreto.(FALUS y GOLDBERG: 2011, pp.48).

De acuerdo a lo dicho por estas autoras existe una *fuerte disociación entre el tipo de formación inicial y las exigencias para el desempeño. Los programas de formación docente parecen estar cada vez más alejados de los problemas reales que los docentes deben enfrentar en su práctica*⁹⁵, haciendo que los docentes no se sientan “competentes” en su quehacer educativo. De acuerdo a Tedesco⁹⁶, en la formación inicial docente de América Latina *se otorga más importancia a los contenidos que a las prácticas innovadoras, se otorga prioridad al trabajo individual y no al trabajo en equipo, no se trabaja sobre los aspectos afectivos.* Esto genera en el docente malestar, ansiedad, estrés al sentir que no pueden hacerse cargo de estos desafíos, y que se enfrenta a ellos desprovisto de herramientas para manejarlos de manera adecuada.

Países con un destacado desempeño educativo y un mayor índice de bienestar docente (p.e. Finlandia) tienen como objetivo más importante de la formación inicial docente formar profesionales en enseñanza, aprendizaje y orientación que se desempeñen como base fundamental para el desarrollo de los alumnos, de la escuela y de la sociedad. *La habilidad de interacción y cooperación (con los alumnos, con los padres y dentro de la comunidad laboral) es imprescindible en el trabajo docente. La profesionalidad del docente consiste también en estar abiertos a otras visiones y poder evaluar críticamente sus propias habilidades y modos de actuar, la habilidad de cuestionar las verdades predominantes y la disposición a aprender cosas nuevas. Estas competencias están fuertemente relacionadas* (Jyväskylä yliopisto citado en UNESCO- IIFE: 2007⁹⁷).

Formación continua

De acuerdo a lo expuesto en el acápite anterior, se torna necesario la priorización de la formación continua de los docentes, a fin de no solo cerrar las brechas de su formación inicial sino también como forma de conocer nuevas formas de *hacer y de ser docente*, además como oportunidad para la creación espacios para compartir experiencias y problemáticas similares con sus pares y enriquecer su quehacer como docente, y así contribuir a la mejora del aprendizaje de sus alumnos y a su bienestar.

La Guía (OIT: 2012) señala que la formación en el puesto de trabajo es *la piedra angular del desarrollo profesional continuo (DPC) y no sólo debería ser diseñado en colaboración con las organizaciones del personal docente sino que además debería ser gratuito. (...) La investigación ha demostrado que el desarrollo profesional continuo tiene un impacto positivo sobre las actitudes, las ideas y las prácticas de los docentes, los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la implementación exitosa de las reformas educativas* (Villegas-Reimers, 2003; OCDE, 2009 citados en OIT: 2012).

Cardona Serrano coincide también en que al implementar talleres de capacitación continua, se

⁹⁵ DÍAZ BARRIGA e INCLÁN ESPINOSA:2001, pp.23-25

⁹⁶ Ibídem

⁹⁷ UNESCO - IIFE (2007). Docentes como base de un buen sistema educativo. Descripción de la formación y carrera docente en Finlandia. Disponible en: http://www.buenosaires.ipe.unesco.org/sites/default/files/Informe_Finlandia_01.pdf

involucra la herramienta del trabajo cooperativo.

Es decir, en estos espacios de formación se rompe con la “individualidad” característica de la profesión, aquí los docentes trabajan juntos, socializan actividades, comparten su problemática y se nutren de la experiencia de sus pares, lo que puede desencadenar en prácticas innovadoras en el aula, y en un sentirse parte de una comunidad de aprendizaje, en la que no solo deben cumplir determinadas funciones.

A su vez, es interesante lo indicado por Díaz Barriga e Inclán Espinosa: (...) *los primeros años de la carrera, en lugar de ser objeto de políticas adecuadas son ejercidos justamente en los escenarios más complejos (...) donde se requiere la atención más competente y experimentada. En lugar de establecer incentivos a los docentes con mayor experiencia para desempeñarse en los ámbitos donde serían mejor aprovechados, en algunos países el sistema suele “premiarlos” con mecanismos de promoción vertical, promoviendo que accedan a puestos de trabajo que implican abandonar el aula y realizar tareas de gestión o administración. (DÍAZ BARRIGA e INCLÁN ESPINOSA: 2001, pp.23-25).* Esta afirmación se puede traducir en un doble discurso, ya que por un lado se incentiva la formación continua de los docentes para su mejor desempeño, y por otro la estrategia de promoción o incentivo a los docentes de mayor experiencia es sacarlos del aula para realizar labores ajenas a su profesión.

Dentro de la misma línea, Díaz Barriga e Inclán Espinosa son determinantes en que dadas las condiciones de muchos países de América Latina, en que para escalar posiciones en la carrera docente es necesario realizar cursos de capacitación, *es muy probable que en las respuestas proporcionadas se tiñan aspectos que nada tienen con la expectativa de mejorar el trabajo en el aula sino con las aspiraciones ascender en el escalafón. (DÍAZ BARRIGA e INCLÁN ESPINOSA: 2001, pp.23-25).*

III.4 Valoración del docente

Como ya se ha mencionado antes, los docentes no solo deben hacer frente a una serie de desafíos de la profesión, contar con salarios bajos, inestabilidad, pluriempleo, problemas de salud, etc., sino que muchas veces se sienten poco valorados, es más se sienten juzgados por la sociedad, de acuerdo a los resultados obtenidos en las evaluaciones como la prueba PISA y en el caso peruano, por la ECE (Evaluación Censal Educativa). Se podría decir que la percepción de los docentes es que no son tomados en cuenta a la hora de llevar a cabo reformas, pero cuando hay resultados desfavorables, siempre son considerados culpables de la situación.

Siguiendo lo dicho por Marchesi: *¿Por qué los profesores sienten que la sociedad no los valora? Posiblemente, los profundos cambios sociales que se están produciendo y las nuevas exigencias al profesorado, sin que se comprometan al mismo tiempo los recursos necesarios y la formación suficiente, generan indefensión, cansancio y sensación de abandono. (...) Tal vez una de las variables que ayuda a comprender la dificultad de los profesores para percibir alguna valoración por parte de la sociedad sea que los propios profesores no valoran suficientemente su profesión ni individual ni colectivamente. Esto (a su vez) impide que la sociedad incremente su opinión positiva sobre la actividad docente. (Marchesi: 2007, pp. 27-28), se puede deducir que los docentes perciben que se les exige demasiado, aun proporcionándoles pocos recursos, sin hacerlos protagonistas de los logros, pero sí de los fracasos. Entendemos que éste es el tipo de preguntas que conviene por comenzar a hacerse en el caso peruano.*

Lo expuesto por Díaz Barriga e Inclán Espinosa va en la misma línea: *Las mayores responsabilidades y funciones que recaen sobre los docentes no tuvieron como correlato un mayor reconocimiento de la sociedad. En todo caso como señala Tedesco, ese reconocimiento ha quedado en un plano “retórico” puesto que contrasta fuertemente con la ausencia de medidas concretas tendientes a mejorar su situación material y su práctica. (DÍAZ BARRIGA e INCLÁN ESPINOSA: 2001, pp.23-25).*

El desafío está pues en mejorar la visión que se tiene del docente, desde sus distintas aristas. Marchesi destaca que *el reconocimiento y el aprecio de los compañeros es una de las fuentes principales de satisfacción profesional de los docentes. (...) La valoración de cada profesor se asienta en características distintas (manera de enseñar, liderazgo, capacidad organizativa, etc.). Además, no todos valoramos en los otros las mismas cosas, por lo que no existe una valoración unánime de cada profesor. (Marchesi: 2007 p.125-126).* Entonces cabe preguntarse, ¿cómo mejorar la visión que la sociedad tiene de los docentes? Diversos autores, destacan que las medidas que apuntan a crear condiciones laborales favorables, y una mejor visión del docente, como perfeccionar la formación inicial y la capacitación en servicio, fueron insuficientes. El ser docente debe hacer frente a una serie de desafíos, que si bien pueden venir del sentimiento de vocación mismo, es necesario que cuente desde su formación inicial con las herramientas pertinentes para llevar a cabo su función. Además, es imprescindible que se invierta en actividades que incentiven la puesta en valor del docente en la sociedad.

IV. SITUACIÓN DEL DOCENTE PERUANO ACTUAL

A continuación se presentan los caracteres centrales de los docentes peruanos, a fin de contextualizar los parámetros en los que pensar su bienestar. Resulta importante señalar, sin embargo, que la información detallada y continuamente actualizada sobre la población docente, es crucial para, entre otros fines, elaborar perfiles a partir de los cuales indagar acerca de su bienestar / malestar. Como grandes líneas de recojo de información, sin perjuicio de incluir otras, proponemos la exploración de las siguientes dimensiones:

- Docentes que se desempeñan en escuelas rurales / urbanas
- Docentes que se desempeñan en escuelas EIB / no EIB
- Docentes que se desempeñan en escuelas unidocentes / multigrado / polidocentes
- Docentes que se desempeñan en escuelas con niveles alto / medio / bajo en ECE (serie 2007-2013)
- Dentro de los docentes que se desempeñan en escuelas urbanas, discriminar urbano / urbano marginal, de acuerdo a categorizaciones validadas (INEI).
- Docentes que se desempeñan en zona de conflicto / zonas sin conflicto (según mapa de la Defensoría del Pueblo).
- Docentes que se desempeñan en distritos con alta / débil presencia del Estado (según mapa del Informe de Desarrollo Humano PERÚ 2009: Por una densidad del Estado al servicio de la gente).
- Docentes que se desempeñan en escuelas con / sin conectividad Internet

IV.1 Datos demográficos

Según los datos proporcionados por la DID, el Perú cuenta con 338,273 docentes (80% nombrados y 20% contratados), de los cuales el 57% son mujeres y el 43%, hombres, con una distribución por género bastante más balanceada que en otros países de la región. El 45% de los docentes enseña en el nivel de Primaria, el 41% en Secundaria y el 14% en el nivel Inicial, lo cual da cuenta de la brecha existente en términos de cobertura y acceso en el primer nivel de educación básica. El 70% desarrolla sus funciones en zonas urbanas, y el 30% en zonas rurales.

El rango de edad predominante en los docentes peruanos es el de 46 a 59 años (44.77%), lo cual habla de un magisterio “envejecido”, teniendo en cuenta la edad jubilatoria. En segundo lugar, el 32.43% de los docentes tiene entre 36 y 45 años y por último un 14.19% tiene entre 26 y 35 años. Es decir, el porcentaje de docentes se reduce en 14 puntos porcentuales aproximadamente, conforme descendemos de rango etáreo. Cabe preguntarse por qué ocurre esto. ¿Tiene que ver con una merma en las contrataciones por parte del Estado? No pareciera ser éste el motivo, máxime teniendo en cuenta los avances en cobertura realizados en los últimos 20 años. ¿Tiene que ver con que, conforme avanzan en la carrera, los docentes deciden migrar hacia otras profesiones o ámbitos de desempeño en el mismo sistema educativo? Finalmente, ¿tiene que ver con que la profesión ha dejado de ser “atractiva” para los jóvenes estudiantes de hoy?

En cuanto al Régimen de contrataciones, casi el 70% de los docentes está contratado bajo la Ley 29944⁹⁸, es decir, pertenece de manera estable al cuerpo del Sector Educación. Luego, un 25% de los docentes son contratados. En cuanto a la distribución etaria por tipo de contratación, cabe mencionar que es ínfimo el porcentaje de docentes de hasta 35 años que laboran bajo el régimen de la Ley 29944. A la inversa, el grueso de personal contratado se concentra en docentes de hasta 45 años. En relación a lo expuesto en el párrafo anterior, aquí podría residir alguno de los factores asociados al magisterio “envejecido”.

Dado que el 17% de los docentes es mayor de 55 años (97% nombrados y 3% contratados), es claro que el sistema educativo peruano deberá contratar en los próximos 10 años a más 65 mil docentes. Asimismo, los docentes mayores de 60 años componen el 8.11% del universo, por lo que (según datos del MINEDU), se espera que en los próximos 5 años se abra un porcentaje similar de plazas docentes, de los cuales el 65% serán de nivel Primaria, el 53% de nivel Secundaria y 9% de nivel Inicial.

En cuanto a la percepción de la carrera docente, según datos del MINEDU, el 53% de la población considera que el desempeño de los docentes es malo o muy malo, el 31% que el trabajo de los docentes es poco o nada difícil, el 57% de la población considera que los salarios de los docentes de las escuelas públicas son bajos o muy bajos. El 40% (mayoritariamente de los sectores D y E) alentarían a sus hijos a estudiar la carrera docente y el 23% los desalentaría. Cabe mencionar que las remuneraciones de los docentes peruanos son las más bajas de la región.

Sobre las condiciones de trabajo de los docentes, el 54% de los locales escolares tiene una antigüedad mayor a 21 años, sólo la mitad tiene acceso a abastecimiento de agua a través de red pública dentro del local escolar, solo el 29% tiene acceso a servicio higiénico a través de inodoro conectado a la red pública, y 71% tiene acceso a energía eléctrica.

98 Ley de Reforma Magisterial (2012). Deroga las Leyes: 24029, 25212, 26269, 28718, 29062 y 29762. Disponible en: <http://www>

En el año 2013, la Dirección de Salud Ocupacional del MINSA realizó un estudio sobre clima y estrés laboral entre docentes de 17 instituciones de Lima Metropolitana y 9 del Callao, el cual arrojó que el 70% de los docentes encuestados de Lima y el 54% del Callao presentan niveles de estrés de ligero y moderado. En ambos casos, la principal causa de estrés laboral fue el bajo salario (35% en Lima y 40% en el Callao), seguida por el excesivo trabajo (25% en Callao y 12% en Lima), presiones de superiores (22% en el Callao y 16% en Lima). Asimismo, la Dirección de Innovación Docente realizó una pequeña encuesta a 241 docentes nombrados de Lima Metropolitana, de las 7 UGEL, sobre salud física docente, en la cual se identificó que la salud física de los docentes se encuentra principalmente afectada por enfermedades respiratorias (22.6%), gastritis (20.6%), trastornos de la voz (13.4%), lumbago (13.1%), várices (9.2%), hipertensión arterial (7.5%) y problemas ginecológicos (1.1%). Asimismo, se identificaron otras molestias persistentes como dolores musculares (28.6%), dolores de cabeza (22%), insomnio (8.6%), angustia (5.9%), entre otros. La encuesta halló también que el 48.5% de los docentes precisaron que su estado de salud influye directamente en su desempeño laboral en el aula.

En 2005, Unesco - Orealc ha publicado un estudio comparativo sobre la situación de los docentes en América Latina. El capítulo dedicado a Perú ha sido desarrollado por R. Cuenca y equipo. En el marco del estudio, se resalta la importancia retórica que se da a las condiciones de trabajo y salud de los docentes peruanos, pero su escasa traducción en acciones concretas en torno al tema. Asimismo, indica que *el SUTEP (2005) declara como parte de su propuesta de proyecto educativo nacional "mejorar el sistema de salud del magisterio peruano bajo la responsabilidad de ESSALUD (Empresa Pública de Seguridad Social)". Sin embargo, a niveles desagregados, los derechos que el gremio magisterial reivindica, no mencionan el tema de condiciones de trabajo, ni de salud.* (CUENCA et al.:2005, pp. 179)⁹⁹.

En cuanto a la salud de los docentes, el mencionado estudio indica que no hay indicio de una mayor frecuencia de enfermedades directamente relacionadas con el género, ya que el porcentaje de trastornos ginecológicos y cistitis es menor a otras enfermedades. Sin embargo al hacer la comparación, hay mayor incidencia de mujeres que padecen enfermedades que hombres.

Por último, según Cuenca, un aspecto a tomar en cuenta respecto de la salud mental de los docentes es que *a pesar de que los directores perciben que este problema tiene una incidencia mínima, los profesores expresan sentir estrés, angustia y dificultad para concentrarse, sobretodo. Esto puede estar relacionado a las condiciones sociales que afectan su trabajo como la violencia intrafamiliar, la pobreza, el abandono de los padres, la falta de seguridad con respecto a amenazas o agresiones fuera y dentro del centro educativo. (...). El profesor considera en un 86.7% su trabajo estimulante y un 98.8% interesante.*

Por último, en cuanto al rol de formador, el 98.1% de los docentes peruanos *considera que su trabajo es importante para la sociedad, aunque la mayoría (70.7%) siente que ésta no lo valora, pero que sí es valorado por la familia (77.3%).* (CUENCA et al.:2005, pp. 192-194)

IV.2 Contexto latinoamericano

⁹⁹ Cuenca, R. et al. (2005). Estudio en el caso de Perú. En: UNESCO (2005) "Condiciones de Trabajo y Salud Docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay"
En: http://www.oei.es/docentes/publicaciones/condiciones_trabajo_salud_docente.pdf

Algunas de las características expuestas para el docente peruano se repiten en el marco de la Región de América Latina, otras son excepcionales. A continuación se presentan datos que ayudan a contextualizar la situación de los docentes de Perú.

Condiciones de infraestructura

El estudio de la UNESCO sobre la condición y la salud de los docentes en América Latina, da cuenta de la carente seguridad contra incendios de las escuelas, *la cual es fundamental en edificios con gran cantidad de niños que transitan cada día por ellos; llama la atención que se detecten estos déficit en las visitas inspectivas, considerando que en todos los lugares se ha vuelto práctica común el ensayo de medidas preventivas ante catástrofes.* (UNESCO - OREALC: 2005, pp. 26-27).

Doble empleo

Diversos estudios ponen en evidencia la necesidad de los docentes de tener más de un empleo como complemento a su remuneración. Este segundo empleo puede ser en otra escuela o en algún oficio que no tenga que ver con el ejercicio de la docencia. Los diversos estudios realizados en América Latina sitúan al Perú como el país con mayor porcentaje de docentes que realizan además, otra ocupación aparte de la docencia. *El porcentaje más alto es el de Perú (32%). Según el estudio de Tenti (2005 citado en Murillo 2013), que analiza el trabajo de docentes de primaria y secundaria de escuelas públicas y privadas en 4 países latinoamericanos, encuentra que en Perú el 12.6% está enseñando en más de una escuela. (...) Además, en Perú son más quienes señalan tener otro trabajo distinto al de profesor, que quienes lo hacen como docentes en otras escuelas.* (Murillo et al: 2013).¹⁰⁰

Murillo da cuenta de un estudio que *utiliza la base de datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la UNESCO, con información representativa de más de 8mil docentes (...) en cerca de 3mil escuelas en 16 países de América Latina. (...) uno de cada tres docentes tiene un segundo trabajo remunerado, el que principalmente se refiere al enseñar en una segunda escuela.* De acuerdo al nivel de enseñanza señala que *el 25% de los docentes que enseña en el nivel primario tiene otro trabajo remunerado, además de la docencia. (...). En todos estos países, son los docentes de educación secundaria o media quienes tienen una mayor probabilidad de laborar en más de un colegio o centro escolar.* En cuanto al género, Murillo señala que *un porcentaje mayor de docentes hombres tiene otro trabajo; quienes tienen otro trabajo, generalmente son menores que quienes no lo tienen; el porcentaje de personas que labora en escuelas rurales y tienen 2 trabajos es menor que los de las escuelas urbanas; igual sucede con las escuelas públicas, en porcentajes menores que las escuelas privadas.*

Asimismo, Murillo es tajante al afirmar que *esta realidad difícilmente es compatible con procesos de mejoramiento de la calidad educativa, que requieren de docentes con tiempo y motivados con la tarea, comprometidos con la escuela y, en primer lugar, con los aprendizajes de sus estudiantes. (...) los docentes que tienen dos trabajos dedican proporcionalmente menos tiempo a preparar clases, a trabajar en equipo y a atender estudiantes fuera de clases. Lo anterior pone alertas importantes, ya que (...) existe relación entre el tiempo que el docente se dedica a preparar las clases y a trabajar en equipo y el desempeño de sus alumnos (Darling- Hammond, 2000; Kaplan y Owings, 2002, entre otros). Muy probablemente también se resiente la motivación, actitud y compromiso del docente con la escuela y sus estudiantes, al estar demandando por responder en ambos espacios laborales, sean o no referidos a la enseñanza.*

¹⁰⁰ Murillo et al: 2013. *Op. Cit.*

Díaz Barriga e Inclán Espinoza coinciden en que son los hombres de ámbitos urbanos, los que tienden a contar con más de un empleo y en que *el hecho de ejercer la actividad en forma exclusiva muy probablemente impacte en forma positiva en la posibilidad de que pueda germinar en cada maestro un vínculo afectivo más fuerte con los estudiantes y una mayor identidad y compromiso con la institución en la que trabaja y su comunidad. En cambio, cuando el docente tiene más de un empleo es más factible que realice su actividad con un menor grado de involucramiento personal. Asimismo podría dar lugar a que se diluya en mayor medida el componente vocacional de la profesión y monopolice en la construcción de la identidad de esos docentes, la condición de trabajador asalariado.* (DÍAZ BARRIGA e INCLÁN ESPINOSA: 2001, pp.32-34)

Carga del docente

De acuerdo a lo expuesto por Murillo, en América Latina son muy pocos los países que incluyen en la carga del docente un tiempo para la preparación y planificación de sesiones de clase, trabajo en equipo, corrección de evaluaciones, etc. En Perú, *los docentes declaran que el trabajo en aula les ocupa 60% del total de tiempo (le dedican menos a planificación, trabajo en equipo, corregir, preparar clases, etc.)*. Esto hace la situación del docente peruano más limitada, ya que además cuenta con el mayor porcentaje de docentes que tiene 2 trabajos. Es *indispensable asegurar a todos los profesores un tiempo sin aula como parte de su jornada para dedicarlo, entre otras cosas, a la preparación de la enseñanza, a la reflexión e intercambio con otros docentes y atender a los estudiantes según sus propias necesidades.* (Murillo et al. 2013).

En la misma línea, Díaz Barriga e Inclán Espinoza dan a conocer un estudio publicado por la Oficina Regional de la UNESCO¹⁰¹ en Santiago (OREALC), en el que el docente dentro de la escuela desarrolla su labor en lo administrativo y social que en lo técnico pedagógico, y que esto tiende a pasar más en el área rural que en la urbana. *El hecho de tener deficientes condiciones materiales e infraestructura, de trabajar con más de un grado, con un número amplio de alumnos, influyen para que el maestro tenga que dedicarse a superar estas deficiencias y los problemas que deviene de ellas.* Asimismo, el estudio citado por Díaz Barriga e Inclán Espinoza, afirma que esta dificultad además de las dadas en la capacitación y las ligadas a sus necesidades y experiencias *han repercutido en los proyectos de vida de los sujetos, la profesión de maestro en el caso de Bolivia va perdiendo interés y se considera una actividad transitoria hasta encontrar otra posibilidad ocupacional o alcanzar otra profesión.*

Género

La proporción de mujeres docentes respecto de hombres, en América Latina es mucho mayor que en el Perú, que de hecho se encuentra entre los países con menor número de mujeres docentes de América Latina (junto con México, Guatemala, Ecuador y Cuba). Países como Argentina y Uruguay cuentan casi exclusivamente con docentes mujeres, en palabras de Díaz Barriga e Inclán Espinoza, esto puede que *siga reflejando la herencia del pasado, en donde las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo de las mujeres de los estratos medios estaban restringidas a menos opciones. (...) La mayor presencia femenina en la profesión evidenciada en algunos países muy presumiblemente esté vinculada a la vigencia de los tradicionales roles de género, que estipulan para las mujeres las tareas de crianza de los hijos y la condición de "soporte" afectivo y fuente de cuidados del resto de las personas. (...) Cabe recordar que a pesar de que las relaciones entre los géneros están en profunda transformación, aún sigue recayendo sobre las mujeres mayores responsabilidades en la esfera doméstica y en*

¹⁰¹ Subirats, J. y Nogales, I. (1989). Maestros, escuelas, crisis educativa. Condiciones del trabajo docente en Bolivia. Santiago de Chile. UNESCO-OREALC. Citado en: DÍAZ BARRIGA e INCLÁN ESPINOSA: 2001

contraparte los varones siguen sobrellevando el mandato de ser los principales proveedores (DÍAZ BARRIGA e INCLÁN ESPINOSA:2001, pp.11-12).

Demandas de formación

De acuerdo a diversos estudios, los docentes manifiestan menor demanda de apoyo en temas que refieren a contenidos y “manejo de la disciplina”. *De alguna manera se trata de dos tópicos sobre los que nadie duda que corresponden al “saber hacer” de un maestro y sobre el que existe una formación específica y un conjunto de dispositivos e instrumentos elaborados relativamente accesibles: plan de clases, manuales, cuadernos de ejercitación, sanciones disciplinarias institucionalizadas, etc. (DÍAZ BARRIGA e INCLÁN ESPINOSA: 2001).* A su vez, los de mayor demanda tienen que ver con estrategias para trabajar con alumnos de bajo rendimiento (en tres de cada cuatro docentes) y manejo de computadoras (un 70% de los maestros de la región).

En cuanto al trabajo con alumnos de bajo rendimiento, cabe señalar como reflexión lo expuesto por Díaz Barriga e Inclán Espinoza: *En este sentido, cuando los maestros reclaman de manera generalizada la necesidad de apoyo para trabajar con estudiantes de bajo rendimiento - que desde este marco pueden “interpretarse” como estudiantes que se alejan de aquellos que tienen los “atributos esperados” por la escuela- se presentan indicios sobre la emergencia de condiciones de “ineducabilidad”. Ese reclamo docente alerta sobre la necesidad imperiosa de encontrar nuevas estrategias para comenzar a equilibrar los desajustes entre escuela y familia. (DÍAZ BARRIGA e INCLÁN ESPINOSA: 2001)*

Tiempo libre

El estudio exploratorio de la UNESCO¹⁰², concluye que el trabajo docente invade los ámbitos extralaborales y domésticos de los docentes, dejando asimismo poco tiempo de descanso durante la jornada laboral. En efecto, *a la carga de trabajo docente se le debe sumar la carga de trabajo doméstico, que adquiere una dimensión gravitante en una población laboral mayoritariamente femenina. (...) La suma de horas destinadas a trabajo docente, a trabajo doméstico y a trabajos adicionales, arroja un cuadro de sobrecarga laboral en que cabe poco tiempo para el descanso y se convierte así en un factor de riesgo para la salud de los docentes, a considerar en los planes preventivos; al mismo tiempo es un factor de amenaza para el mejoramiento del desempeño docente. (UNESCO: 2005, pp.26-27).*

Entorno social de la escuela

En los países de América Latina hay una notable similitud en torno a este tema. Según el estudio de la UNESCO, en todos los países aparecen como variables del entorno que influyen en el interior de la escuela, el abandono de los padres, la pobreza y la violencia familiar. En efecto, *un alto porcentaje de docentes percibe que la violencia es un problema grave en la escuela. Es menor el porcentaje de personas que han sufrido amenazas a su integridad física, con 2 países que muestran altos porcentajes (Argentina y Chile); no existen diferencias de sexo entre las personas que han sufrido amenazas, afectando por igual a hombres y mujeres. (UNESCO: 2005, pp.30-35).*

Factores intra-escolares

Asimismo, el estudio de la UNESCO indica que en todos los países los docentes tienen como principales obstáculos para su labor los relacionados con factores institucionales (excesivo

¹⁰² UNESCO (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay.

http://www.oei.es/docentes/publicaciones/condiciones_trabajo_salud_docente.pdf

número de alumnos por aula, falta de especialistas en las escuelas para prestar apoyo, falta de cooperación de los padres, etc.). En cuanto a las relaciones laborales, con excepción de Uruguay *donde las relaciones con los superiores son fuente de alta satisfacción para más de la mitad de profesores encuestados*, en los demás países donde se llevó a cabo el estudio las relaciones sociales se construyen entre pares, *donde se valoran la participación social, la cordialidad de las relaciones y la creación de lazos de cercanía y confianza*. (UNESCO: 2005, pp.30-35).

Salud mental

El informe UNESCO destaca que en todos los países existe un alto porcentaje de docentes que ha recibido diagnóstico de estrés, así como un alto porcentaje ha sufrido de insomnio, angustia o problemas de concentración. Asimismo, se destaca un alto porcentaje que ha sido diagnosticado con depresión en algún momento de su vida, en los cuales Chile y Ecuador cuenta con el porcentaje más alto. *Este perfil de problemas de salud mental se complementa con el índice de desgaste emocional, obtenido de la Escala de Burnout aplicada en este estudio exploratorio. (...). Por otra parte, el índice de endurecimiento emocional (llamado de despersonalización habitualmente en la literatura sobre Burnout) alcanza una baja puntuación en este estudio, encontrándose sobre el 65% de docentes en el nivel bajo del índice, lo cual por otra parte es un dato favorable desde el punto de vista de la salud mental de este grupo*. (UNESCO: 2005, pp. 38).

IV.3 La voz de los docentes

A fin de complementar la revisión bibliográfica con la “voz” de los docentes sobre su apreciación y reflexión respecto del bienestar docente, se realizó un grupo focal con once docentes y directores de instituciones educativas públicas limeñas de diferentes niveles¹⁰³. Para efectos del trabajo, se repartió en tres grupos, dos de los cuales se conformaron por docentes y el último únicamente por directores.

A partir de lo allí conversado, puede afirmarse que el tema de los salarios - en estrecha relación con el reconocimiento o “gratitud” de parte del Ministerio y la sociedad en general a la labor del profesor - es uno de los factores negativos que se identifican dentro de la profesión docente. A la inversa, la vocación, el contribuir al progreso de los estudiantes y “el gusto por enseñar” son algunos de los aspectos positivos que los docentes encuentran en su labor.

Sin embargo, al proponer los ejercicios concretos que consistieron en tres preguntas guía¹⁰⁴, aparecieron con más fuerza aspectos adicionales y disminuyó la prevalencia de los factores antes mencionados.

Metodológicamente, se procuró “problematizar” el concepto de bienestar en relación a los aspectos que libremente aportaran los docentes. Ello a fin de evitar “la respuesta esperada” por parte de los participantes, circunscribiéndolos a la definición formal de “bienestar docente”. Por eso se guió a los participantes en una exploración de las variables relacionadas con el concepto, para culminar con una propuesta de definición conceptual, en virtud del desarrollo del taller focal.

¹⁰³ El grupo focal se desarrolló el día 14 de octubre del presente año en las instalaciones de GRADE. El equipo consultor agradece las gestiones de la DID y de FORGE para la convocatoria y el apoyo logístico otorgado para el desarrollo de la actividad.

¹⁰⁴ A saber: ¿qué factores hacen que me sienta bien como docente? / ¿qué factores hacen que me sienta mal como docente? / ¿qué cosas concretas puedo hacer para mejorar el bienestar docente en mi escuela?

Así, los factores que ayudan al bienestar y que aparecieron con más recurrencia en los grupos de docentes fueron, en ese orden:

- Buen clima institucional (entre profesores y dirección / entre colegas)
- Padres comprometidos
- Incentivos de reconocimiento/ reconocimiento económico al buen desempeño docente

Se mencionó también la necesidad de contar con ambientes adecuados en las escuelas, tanto para el desarrollo de las clases (las aulas), como para el desarrollo de reuniones entre docentes (sala de profesores); contar con capacitaciones de calidad¹⁰⁵; disponer de áreas recreacionales y que haya en las escuelas directores con amplias cualidades de comunicación.

Entre los factores que obstaculizan el bienestar se identificaron principalmente los siguientes:

- 1) Factores referidos a habilidades sociales/ emocionales de docentes y directivos. Por ejemplo: falta de sinceridad, actitudes agresivas, resistencia al cambio, impuntualidad, falta de compromiso, indiferencia, ausencia de actitud crítica.
- 2) Factores referidos a los padres de familia, particularmente la falta de apoyo y/o compromiso, pero también el maltrato hacia sus hijos y otros factores familiares que contribuyen a la desmotivación de los estudiantes.
- 3) Factores referidos a la valoración social del docente:
 - a. Que el docente sea considerado como profesional de la última escala valorativa
 - b. Falta de reconocimiento al docente en el aspecto institucional y comunal
 - c. Que la escuela pública está quedando relegada
- 4) Factores materiales
 - a. Los ambientes inadecuados
 - b. El aspecto económico

Al momento de pensar propuestas concretas para propiciar el bienestar docente, los dos grupos de docentes y el grupo de directores coincidieron en mencionar diversos modos de trabajo en equipo (reuniones de coordinación, jornadas pedagógicas, compartir buenas prácticas y también reuniones de confraternidad). Además, salió (del grupo directores) el tema del chequeo anual en Essalud¹⁰⁶.

Finalmente, se solicitó que a partir de lo conversado en los grupos, y socializado entre todos, que cada uno de los participantes redacte una definición de bienestar. En el Anexo 2 pueden verse las once definiciones, además de los resultados desagregados del grupo focal realizado. A partir de esas once definiciones, es posible afirmar que el bienestar docente se entiende, en primer lugar, como una noción estrechamente relativa al sentimiento: “sentirse bien”, “sentirse a gusto”, “sentirse contento”, “disfrutar”, “sentirse satisfecho”. En segundo lugar aparecen

¹⁰⁵ En este sentido, los docentes manifestaron su desconcierto ante la existencia de capacitaciones en las que, bajo el mismo rótulo, se desarrollan contenidos diversos, por un lado; y otras experiencias en las que diferentes entidades del Ministerio abordan las mismas temáticas y/o contenidos desde diferentes enfoques, confundiendo a los docentes. Asimismo, se manifestó la existencia de instancias en las que los docentes son evaluados sobre contenidos distintos a los desarrollados en la capacitación que se está evaluando.

¹⁰⁶ Al respecto, una directora contó que, por propia iniciativa, hace que todos los docentes de su escuela hagan un chequeo médico anual en ESSALUD (derecho de todo docente), para lo cual tenía un procedimiento administrativo que socializó con los demás directores, quienes reconocieron el valor de la propuesta.

nociones relacionadas con el reconocimiento o la valoración de la labor que se realiza, las cuales están muy ligadas con conceptos como la gratificación o el respeto. En tercer término, bastante menos recurrente en las definiciones, aparecen ideas en torno al desarrollo profesional.

V. IDENTIFICACIÓN DE INTERVENCIONES PÚBLICAS INTERNACIONALES EN TORNO AL TEMA

V.1 Algunas líneas de reflexión en torno a la puesta en marcha de experiencias dirigidas a fomentar el bienestar docente

El presente capítulo se elabora en base a las nueve experiencias recogidas y analizadas en profundidad (ver Anexos II y III), contextualizándolas en la teoría revisada, pero intentando además recoger las particularidades - que “exceden la teoría”, como dice Cornejo¹⁰⁷ - de la situación docente en la región latinoamericana.

En primer lugar, cabe remarcar, como ha quedado expuesto en el acápite de Metodología, que la búsqueda de intervenciones específicas que se estén llevando a cabo, ha resultado mucho menos fructífera que la búsqueda bibliográfica. En este sentido, la profusión de literatura y de investigaciones específicas sobrepasa con creces la implementación de las recomendaciones o conclusiones de los citados estudios. A partir de este escenario podemos colegir que la preocupación del Ministerio de Educación de Perú respecto de la implementación de acciones tendientes a mejorar el bienestar docente es altamente valorable, en un contexto en el que hay más teoría que praxis. Asimismo, va en sintonía con el “redescubrimiento” de la centralidad del rol del docente en los aprendizajes de los estudiantes y su importancia creciente en la agenda educativa internacional.

En cuanto a las experiencias concretas, casi todas las experiencias son políticas públicas; vale decir, han sido impulsadas por el Estado en sus diferentes niveles. De ellas, casi todas tienen alcance nacional, aunque hay excepciones como el Centro de Profesores y de Recursos que existe en Murcia (nivel regional), o el Proyecto para el cuidado de la voz que se desarrolla en una sola provincia argentina (también nivel regional).

Las dos únicas experiencias que son, más bien, buenas prácticas, involucran la actuación de otros actores: particularmente empresarios (Empresarios por la educación en el caso del premio “Maestro 100 puntos” en Guatemala) y fundaciones interesadas en el tema educativo (Teacher Support Network en la experiencia de soporte emocional desarrollada entre docentes del Reino Unido).

¹⁰⁷ Dice el autor: “(...) no es posible analizar las condiciones de trabajo docente de manera descontextualizada de aspectos ligados a las políticas educativas y a las reformas implementadas en nuestros países. (...) las mismas construcciones teóricas y metodológicas utilizadas para describir estos procesos en otras partes del mundo están resultando insuficientes para dar cuenta de los procesos de trabajo y salud laboral en los docentes latinoamericanos”. En: Cornejo, Rodrigo (2008 p.83)

Las experiencias encontradas se han catalogado dentro de las cuatro grandes dimensiones seleccionadas (salud ocupacional, clima laboral, carrera docente y valoración del docente). Bajo esta premisa, cabe anotar que la mayoría de las experiencias reseñadas tiene que ver con la carrera docente, ya sea con la selección (por ejemplo la experiencia Ingresando a la enseñanza, en el Reino Unido) o la formación de los profesores (los casos de asistencia técnica en Chile y el centro de recursos en Murcia, por ejemplo).

En segundo lugar se encuentran las experiencias cuyo principal objetivo es mejorar la salud del docente (el proyecto argentino del cuidado de la voz, el del soporte emocional continuo a los docentes ingleses y, resaltable, la política que frente a la discapacidad ha desarrollado Francia) y aquellas que fomentan la revaloración de la profesión (el programa Orgullosamente maestros y maestras, en Colombia y el premio Maestro 100 puntos en Guatemala, por ejemplo).

El ámbito referido a clima escolar, tal vez por su amplitud, es el que aparece menos intervenido por políticas públicas o buenas prácticas, o por lo menos es aquel en el que menos información disponible se ha encontrado. El programa para la convivencia impulsado en Costa Rica es, por ello, la única experiencia que corresponde a este ámbito.

En cuanto a estrategias utilizadas, de las experiencias analizadas, dos dotan a los docentes de incentivos para la capacitación (se trata de los casos de asistencia técnica en Chile y el centro de recursos en Murcia) a través de diferentes dispositivos, y una sola lo hace a través de incentivos económicos (en Murcia, cada seis años).

A propósito de las estrategias, se observa la intervención en las 3 esferas del bienestar referidas en la definición operativa, a saber: orden material, subjetivo y relacional. Ello da cuenta de la necesidad de abarcar diversas dimensiones del bienestar para contribuir efectivamente a fortalecerlo. Asimismo, se visualiza que entre las diversas estrategias utilizadas resaltan aquellas que fomentan la interacción entre docentes y la formación continua, a través de talleres o cursos. También se observa una importancia relativa de las estrategias tendientes a “cuidar” al docente: acompañamiento, *coaching*, atención telefónica. Y también a “tenerlo en cuenta”: expresión de necesidades de capacitación y puesta a disposición de una oferta certificada.

Por último, algunas de las estrategias mencionadas se asocian a “incentivos”: puntaje, premio, aumento salarial. Es decir, no sólo se trata de velar por el bienestar docente, sino además por algunos aspectos clave adicionales: que el cuidado y atención sea visible para el docente, que se dirija a aspectos que al docente le interesan, y que la atención se combine con incentivos que movilicen al docente.

Amerita resaltar, en esa línea, que varias de las experiencias exceden un solo ámbito e impactan también en otro(s). Es el caso del programa colombiano de revalorización de la carrera docente, por ejemplo, que entre sus componentes tiene también uno importante referido a formación de excelencia y otro relativo al cuidado de la salud de estos profesionales. Lo mismo sucede con el interesante programa Ingresando a la enseñanza llevado a cabo en el Reino Unido, que se ocupa de generar información detallada de la profesión a los que recién ingresan al ejercicio, pero poniendo énfasis en el lado humano de la enseñanza; esto hace que el programa, si bien apunta directamente a la carrera y formación de los profesores, incide también en su valoración.

Otro aspecto que resulta importante mencionar es la diferencia entre el “nivel de avance” que los Estados están teniendo en su trabajo concreto sobre el tema. La política pública en torno a la discapacidad docente que tiene Francia, por ejemplo, recoge claramente el principio de equidad que, aunque en teoría también es avalado y prescrito por los países latinoamericanos,

no siempre se incluye en la normativa o la dinámica práctica de la gestión educativa de esos países.

En ese sentido, ninguna de las prácticas recogidas se centra en problemáticas asociadas específicamente al género, y la experiencia francesa antes nombrada es la única que responde directamente al tema de la discapacidad. El enfoque territorial, si bien es una noción presente en varias de las experiencias reseñadas (por ejemplo las experiencias de Colombia, Costa Rica o Chile), casi nunca se encuentra de manera explícita.

En otro sentido, pero apuntando también a la “desigualdad” en el nivel de desarrollo de tratamiento del tema, encontramos en el Reino Unido el personalizado sistema de soporte al docente, que incluye desde *coaching* hasta asesoría financiera, pasando por soporte emocional 24 horas al día. Difícilmente una experiencia como esa puede replicarse en un país que aún trabaja por equiparar las condiciones laborales mínimas de los docentes¹⁰⁸. Cabe señalar, en este aspecto, que en la exploración de las políticas latinoamericanas asociada con el bienestar, Colombia aparece como uno de los países en los que el tema ha sido trabajado con mayor profundidad.

A continuación se exponen algunas reflexiones finales sobre las experiencias, según la delimitación de dimensiones propuesta.

Clima laboral

Como se ha dicho, solo una de las experiencias estudiadas (Plan Convivir, en Costa Rica) apunta a trabajar temas de convivencia, uno de los múltiples componentes que conforman el amplio concepto de “clima laboral” (otros componentes son, por ejemplo, las relaciones con otros actores y la infraestructura, materiales y recursos entre otros). Sin embargo, el programa de Asistencia Técnica en Chile, por ejemplo, también toca tangencialmente este tema, en la medida que el Estado pone a disposición servicios de asistencia y capacitación agrupados (entre otros) en los temas de Liderazgo y Convivencia Escolar.

Clima laboral fue una de las dimensiones en las que mayores dificultades tuvimos para llegar a identificar casos concretos. En este sentido, la literatura enfatiza lo poco explorado que está el tema en relación a la docencia (en el ámbito de la salud, la tradición de estudios y prácticas sobre clima laboral tiene más amplia trayectoria que en educación). Si los estudios sobre bienestar docente son relativamente nuevos, dentro de éstos, aquellos sobre clima laboral son aún más escasos. En general, se ha observado que estudios e investigaciones traccionan la implementación de políticas.

Probablemente la escasez de experiencias encontradas relativas a mejorar el clima laboral de las escuelas se deba a que, en efecto, este tipo de prácticas casi no existe, o a que se desarrollan de manera “invisible” o “informal” y, por tanto, la experiencia no está documentada.

Salud ocupacional

¹⁰⁸ En un contexto de tanta desigualdad y segmentación social, pareciera que las condiciones de pobreza de las escuelas están constituyendo en sí mismas un factor de riesgo para la salud docente. CORNEJO (2008). *Op. Cit.*

Varias de las experiencias estudiadas trabajan algún aspecto de la salud de los docentes. En lo que se refiere a la salud física, uno apunta a mejorar los problemas de voz entre los docentes de una provincia argentina, y el otro consiste en la política pública que, sobre discapacidad docente, desarrolla Francia. Las otras dos experiencias asociadas a salud tienen que ver, más bien, con el aspecto emocional: el programa colombiano que apela al cuidado de la salud y el esparcimiento como una de las maneras de mejorar el orgullo de ser docente, y la recurrentemente nombrada técnica de soporte dada a los profesores británicos a través de la “Red de soporte al docente”.

Durante la exploración se constató que el cuidado de la voz de los docentes ha sido abordado en más de una ocasión (existe una experiencia en Venezuela, por ejemplo), pero en cambio se suelen descuidar otros aspectos de la salud física también característicos de la profesión (dolencias de carácter ergonómico, respiratorias, etc.) y, más aún, los relativos a la salud mental en cualquiera de sus manifestaciones.

El ámbito de la salud mental es uno en el que puede hacerse mucho respecto del bienestar de los docentes. En este sentido, se sugiere la exploración de alianzas estratégicas con actores vinculados a la salud mental (tanto en el ámbito nacional como local, así como organismos de corte supranacional). A nivel Lima, por ejemplo, la Sociedad peruana de psicoanálisis (<http://www.spp.com.pe>) o bien la Sociedad peruana de psicoterapia (<http://www.psicoterapia.pe>).

Carrera y formación

Como se dijo antes, esta es una de las dimensiones que con más frecuencia se aborda en las experiencias seleccionadas, que en su mayoría apuntan a mejorar las competencias de los docentes en ejercicio. Es el caso del Centro de Profesores y Recursos (CPR) en Murcia, que se encarga de identificar las necesidades de capacitación de los docentes de las escuelas, y otorga un incentivo económico a quienes acumulan una determinada cantidad de capacitaciones, así como el programa de Asistencia Técnica en Chile, en que los profesores - también en la medida de sus propias necesidades - contratan consultores o centros de instrucción superior puestos a disposición por el Ministerio de Educación de ese país. El programa Orgullosamente Maestros y Maestras, en Colombia, tiene también un componente referido a la formación, y el programa Ingresando a la enseñanza se centra, como su nombre lo indica, en las personas interesadas en seguir esta carrera y en los docentes que recién se inician en ella.

Siendo este aspecto - de acuerdo a la literatura especializada - uno de los múltiples componentes del bienestar, parece ser a la vez de los que más “fácilmente” se plasman en las políticas educativas de los países. Al respecto, sin embargo, cabe anotar que el solo hecho de ofrecer programas de formación no asegura el bienestar; estos programas deben, de todas formas, responder a las necesidades reales de los docentes y deben ayudarlos efectivamente en su práctica educativa.

Valoración del docente

La revalorización de la importancia de la labor docente es el objetivo específico de dos de las experiencias estudiadas: del programa colombiano Orgullosamente Maestros y Maestras, que pretende generar conciencia individual y colectiva sobre la responsabilidad insustituible del

docente como protagonista del cambio social, y del premio Maestro 100 Puntos desarrollado en Guatemala, que busca honrar la labor de los maestros y maestras, sobre todo a través del reconocimiento de las buenas prácticas docentes.

El programa de asistencia técnica chileno, aunque apunta directamente a temas de formación docente, parte también del reconocimiento de la necesidad de valorizar la profesión; de igual modo el programa del Reino Unido dirigido a las personas interesadas en ingresar a la carrera docente: además de los datos específicos de la carrera, se enfatiza la valoración del lado humano de la educación, mediante el recojo de testimonios y experiencias de vida de otros profesores.

Siendo bastante amplio también, este tema puede trabajarse desde diversas esferas: desde políticas públicas que impacten en la autovaloración del docente, pero también a través de campañas comunicacionales u otras estrategias que apunten al reconocimiento - por parte de la sociedad general - de la importancia de la labor docente. La valoración de los profesores desde el Estado puede demostrarse con incentivos económicos o con la mejora de las condiciones laborales, pero también con medidas “menores” como el otorgamiento de resoluciones de reconocimiento.

VI. RECOMENDACIONES PARA EL CASO PERUANO

VI.1 Recomendaciones generales

Como en cualquier caso de “inspiración” de prácticas y experiencias realizadas en un contexto a uno nuevo, es precisa la resignificación de tales prácticas por parte de los nuevos actores involucrados. Podríamos decir que las “buenas prácticas” no aseguran su éxito al ser “trasladadas”. Por el contrario, es preciso identificar condiciones que prohíjen su éxito, evitando la *aplicación lineal o esquemática*. Una vez más, el *sentido que los actores involucrados puedan darle a la práctica será parte sustantiva de garantía de éxito*. A fin de ofrecer recomendaciones para fomentar políticas o acciones concretas para mejorar el bienestar docente en el caso peruano, cabe destacar, en primer lugar, los diferentes niveles de complejidad del concepto, dados por a) la multidimensionalidad del concepto; b) su doble carácter instrumental y de fin en sí mismo; y c) el fuerte componente subjetivo que entraña, lo que trae consigo el llamado *problema de la percepción*.

En efecto, la preocupación por el bienestar puede venir en función de la mejora en el logro de aprendizajes de los estudiantes, o a partir de la consideración del estatus de trabajador del docente, en un ámbito complejo como lo es el educativo. En cualquiera de los casos, es bienvenido el interés por el tema.

Todos estos niveles de complejidad tienen consecuencias concretas en el diseño y puesta en marcha de políticas, programas y estrategias dirigidas a promover el bienestar docente, que se traducen en *condiciones para promover el bienestar docente*. Consideramos que algunas de estas condiciones, como se ha mencionado a lo largo del informe, son las siguientes:

- *Principio de equidad*: las acciones tendientes a fomentar el bienestar docente deben velar por la no discriminación en el ingreso y desarrollo de la carrera docente. Asimismo, este principio implica atender a la igualdad *entre* docentes. En ocasiones, la

focalización de la atención en un grupo específico de docentes y sus condiciones puede llevar a efectos perversos para el resto de los docentes. El principio de equidad, como se ha señalado, debe atravesar toda práctica o política que el Estado impulse con los docentes.

- *Conocer las necesidades y demandas de los docentes:* teniendo en cuenta su propia mirada y percepción del bienestar y malestar. En este sentido, resulta indispensable contar con información sobre la situación real de los docentes y sobre su percepción acerca de tal situación.
- *Conocer los rasgos característicos de perfiles de docentes:* tanto los contextos como las variables demográficas y de trayectoria personales, conforman, en conjunción, perfiles de docentes, cuya percepción del bienestar será diferencial en algunos aspectos. Estos perfiles son además, dinámicos. La literatura incide, por ejemplo, en que la motivación con los docentes de mayor edad requiere estrategias específicas y diferentes que las que pueden usarse para otros profesores.
- *Hacer partícipes a los docentes* en la toma de decisiones en torno a las acciones de mejorar de su bienestar. Es decir, en relación con lo anterior, tomar en cuenta lo que para ellos es relevante, más que adecuar prescripciones que no necesariamente han considerado la voz de estos actores. En este sentido, a diferencia de los enfoques tradicionales que identifican en el maestro un obstáculo para emprender reformas, es necesario interiorizar la idea de que este actor es el principal dinamizador de cualquier proyecto educativo.
- *Contar con indicadores claros de avance:* cualquier intervención dirigida al bienestar docente debe contar con indicadores precisos que permitan conocer el grado de avance logrado y/o la necesidad de reorientar la práctica.

Estas grandes “condiciones” requieren, a su vez, de la elaboración de sistemas y procesos de recojo, gestión y actualización de la información que sirvan de insumo tanto para los responsables educativos (quienes a través de información actualizada tendrían mayor capacidad para reconocer la situación específica de los diferentes grupos de docentes en diversos contextos), como para los propios docentes.

En lo que se refiere específicamente a los docentes en situación de discapacidad, se sugiere lo siguiente:

- Pasar de la antigua visión asistencialista hacia las personas con discapacidad a una noción de solidaridad que las integre, garantizando su acceso a la profesión y posibilitando su ascenso en caso de merecerlo.
- Realizar periódicamente censos específicos sobre docentes con necesidades especiales, para contar con información sobre, entre otras, la discapacidad más común, los grados de discapacidad, la problemática a la que se enfrentan, etc.
- Facilitar el acondicionamiento del puesto de trabajo a la situación del docente en discapacidad. Si no es posible hacerlo a través de la modificación de la infraestructura propiamente dicha, idear estrategias para reducir la carga de trabajo y/o establecer horarios flexibles.
- Trabajar junto con el Consejo Nacional de Discapacidad (CONADIS), no solo para cumplir la normativa nacional vigente respecto del cupo mínimo de empleo, sino también para consensuar estrategias que colaboren al bienestar de estos profesionales.

En lo relativo específicamente a la equidad de género, si bien el Perú tiene una población docente bastante similar porcentualmente entre hombres y mujeres, es necesario que los beneficios sociales que apuntan de manera particular a la mujer docente (por ejemplo lactancia, licencias de maternidad, entre otras) se cumplan efectivamente.

Algunas de las políticas públicas referenciadas por la Guía (OIT: 2012), tomando como referencia los convenios colectivos de países escogidos de América Latina (1996-2001) y utilizando el trabajo de Abramo y Rangel (2005), son:

Embarazo: En Brasil se amplió el plazo durante el cual las mujeres gestantes están protegidas del despido, se redujo su jornada de trabajo, se reglamentó la obligatoriedad de dar permisos para los chequeos prenatales y se acordó la licencia y protección contra el despido en caso de aborto espontáneo.

Maternidad: Los países usaron diversas estrategias en relación a la licencia por maternidad a la que toda docente debería tener acceso. Así, en Paraguay se paga un complemento salarial, en Uruguay se ofrece la garantía del sueldo íntegro durante lo que dure la licencia. También en Paraguay se amplió la licencia de maternidad hasta en 36 días más allá del plazo reglamentario, mientras que en Argentina se amplió también en caso de parto múltiple, de hijos con discapacidades o en caso de «hijos no nacidos».

Lactancia: Fueron varios los países en que se ampliaron las pausas diarias para la lactancia (Argentina, Paraguay, Uruguay) y hubo también algunos en los que se aumentó el plazo de tales pausas diarias (Brasil, Uruguay).

Cuidado de los hijos: Para este aspecto, en Brasil se acordó dar a los docentes licencias para acompañar a los hijos por razones de salud o de educación; en Chile se definieron hasta cuatro horas de permiso al día en caso de enfermedad de un hijo menor de un año, y en Brasil y Paraguay se extendió el período de derecho al cuidado de los hijos.

Licencia de paternidad: En Uruguay y Venezuela se implementó la licencia de paternidad, mientras que en Brasil, Chile y Paraguay se amplió el plazo de esta. Brasil, yendo un poco más allá, promueve la protección del padre contra el despido en caso de nacimiento de un hijo y extendió al padre el derecho al cuidado de los hijos (Brasil).

Adopción: En Brasil y Paraguay se extendieron los derechos familiares a los padres y madres adoptivos.

Licencia para cuidados familiares: tanto en Chile como en Paraguay, los docentes tienen derecho a licencia en caso de enfermedad grave de un pariente próximo.

VI.2 Recomendaciones en temáticas específicas

Clima laboral

Promover el abordaje de problemas cruciales que afectan la realidad local /nacional y dar herramientas a los docentes para enfrentar sus consecuencias. En la bibliografía revisada, la percepción por parte de los docentes de su capacidad de afrontar situaciones difíciles o conflictivas (ya sea en el aula o en el entorno escolar), aumenta su percepción de bienestar.

Fomentar el desarrollo de actividades que impliquen el diálogo y el intercambio entre docentes, estudiantes, directivos y familias, lo cual puede contribuir a visibilizar la labor docente en el entorno educativo, al mismo tiempo que situarlo en una red de relaciones en la que se sienta capaz de apoyar sus decisiones (Soinia et al: 2010). En la misma línea, resulta de importancia estimular la autonomía y la horizontalidad en las relaciones de trabajo, modificando los criterios de supervisión y dirección que en la mayoría de escuelas existen actualmente.

Si bien la interacción entre el maestro y sus alumnos, de acuerdo a la bibliografía, uno de los factores clave para el bienestar (o malestar) del colectivo docente, es necesario tener en cuenta que no es la única relación cuyo cuidado se debe procurar. En ese sentido, promover el intercambio entre docentes no solo favorece su enriquecimiento pedagógico, sino que también consigue que la comunidad escolar se convierta en un ambiente de aprendizaje para estos profesionales (entendidos como una comunidad de aprendices). Tal intercambio entre docentes debería propiciar también el compartir experiencias emocionales y conceptualizar situaciones desafiantes.

Existen encuestas de clima laboral empresarial, que pueden ser adaptadas para desarrollar una experiencia piloto, cuyos resultados ofrezcan pautas iniciales acerca de “por dónde van” los problemas en este aspecto y cuán factible es prestarles solución.

Salud ocupacional

Idear, probar y (de acuerdo a los resultados) generalizar estrategias de prevención de riesgos laborales, tanto a través del aseguramiento de una infraestructura cómoda y segura, como otras más puntuales como, por ejemplo, la toma de conciencia de enfermedades que son consecuencia directa del quehacer docente.

Suscribimos el estudio de UNESCO/OREALC (2005) en el que se recomienda que los docentes reciban seguimientos sistemáticos de su estado de salud, los cuales - a su vez - sean insumos para la generación de programas integrales de promoción de la salud con participación intersectorial. El mismo estudio sugiere también que sea intersectorial el diseño de un programa de salud mental preventiva para los docentes.

La prevención de todas las dolencias, pero sobre todo las emocionales, es una de las recomendaciones principales en torno al tema. Vale decir, se considera importante no esperar a que los cuadros de malestar se generalicen. Esto puede hacerse mediante programas integrales que consideren el amplio espectro de la salud, pero también a través de medidas concretas como, por ejemplo:

- Recoger (y actualizar periódicamente) información sobre las condiciones de trabajo, sobre aquellas a las que los propios docentes les otorgan un carácter estresante, sobre las posibilidades de esparcimiento más valoradas, sobre los riesgos que efectivamente existen en las escuelas, entre otras;
- Realizar ajustes en la determinación del tiempo asignado a la labor docente, incluyendo tiempo libre y considerando el uso actual que se está haciendo de este recurso;
- Promover un mayor conocimiento sobre los temas de estrés y/o desfondamiento laboral docente en los programas de formación profesional, a fin de crear una masa crítica de profesores y otros profesionales que sepan identificar y/o manejar el tema.
- Desarrollar talleres u otras intervenciones que faciliten la socialización de los docentes y el intercambio de ideas sobre las problemáticas que enfrentan y los “procesos protectores” (UNESCO/ OREALC: 2005) que desarrollan en su trabajo.

Carrera y formación

Ampliamente se ha demostrado que los países con mejores niveles de logros de aprendizaje ponen especial énfasis en los procesos de selección docente, lo cual (como ha quedado dicho en el informe) repercute también en el prestigio y valoración que se le otorga a esta carrera. Este énfasis no se circunscribe a requisitos o estándares mínimos que los ingresantes deben cumplir, sino sobre todo al acompañamiento que reciben (a través de diversas estrategias, como la tutoría o la mentoría, a cargo de docentes con desempeño destacado, entre otras) durante los primeros años de su trayectoria. Esta constatación desprende por sí sola la necesidad de repensar los procesos de selección existentes en el Perú: no solo para hacer más atractiva la labor docente, sino también para darle prestigio y elevar su calidad.

Lo mismo sucede con la formación inicial de estos profesionales, que viene desarrollándose sin que el Estado defina ciertos criterios básicos de calidad, y sin que la oferta formativa asegure necesariamente que el docente podrá enfrentar los complejos desafíos de la profesión (los métodos pedagógicos que se usan, por ejemplo, ¿son los que se quiere que manejen los docentes?). Los procesos de acreditación que vienen pensándose son un primer paso en este sentido.

La formación en servicio o desarrollo profesional continuo es una premisa básica para pensar el bienestar docente. Se incide en recomendar, sin embargo, que los programas de formación, talleres y capacitaciones sean ofrecidos (o tomados, como en el caso de la experiencia chilena analizada) de acuerdo a las necesidades reales de los docentes. Para ello, nuevamente la generación de información a partir de los propios profesores - sea cual fuere la estrategia que se utilice para este recojo - es un requisito básico.

Atendiendo a lo anterior, es importante también dar a conocer a los docentes quiénes son los prestadores de servicios “calificados”, a fin de guiar la demanda hacia ofertas formativas de calidad. Estas ofertas, a su vez, deben ponerse a disposición de los docentes en diversos formatos y modalidades, garantizando trámites sencillos para acceder a ellas.

En relación al último punto, cabe mencionar que para el caso peruano sería de interés idear modos de romper el círculo no virtuoso en que el certificado de capacitación (en tanto requisito para ascender en el escalafón profesional) se convierte en el fin en sí mismo. Una manera de hacerlo podría ser a través del desarrollo de procesos de formación no tradicionales, en que los propios profesores puedan compartir entre ellos sus prácticas y/o experiencias, formar a otros compañeros o recibir el acompañamiento o tutoría de otros docentes.

Valoración social del docente

Reconocer, incentivar, agradecer, honrar, valorar, elogiar éstas son algunas de las acciones que se pueden realizar en el marco de la valoración social del docente, lo cual puede viabilizarse de muchas maneras: concursos o premios, resoluciones de reconocimiento, identificación de prácticas o maestros “exitosos”, campañas comunicacionales que destaquen la complejidad actual del rol docente y las difíciles condiciones laborales que deben enfrentar, entre otros. Ha sido una de los reclamos más repetidos en el grupo focal con docentes de Lima.

En todas las medidas propuestas, lo que se encuentra detrás es destacar lo central e insustituible de la labor docente, así como la necesidad de motivar a este actor, tanto para que mejore su propia valoración, como su desempeño concreto frente a los estudiantes.

A continuación presentamos un cuadro resumen con algunas de las propuestas sindicadas. Dada la heterogeneidad de recomendaciones que se realizan y los distintos puntos de partida según dimensión, se consignan instrumentos y/o indicadores según pertinencia.

Dimensión	Recomendaciones	Indicador / instrumento
Laboral	Recopilar información organizada por temática y según variables marco (género, etc.) acerca de la situación del docente en las escuelas y sus demandas	Índice de tipo y tipo de demandas por nivel de bienestar (emocional, físico, social) según perfil de docente
	Definir tipología de demandas relacionadas al bienestar.	
	Índice de respuesta a la/s demanda/s	Nivel de satisfacción de los docentes por demanda ex ante y ex post
	Promover, para los casos en los que sea posible, el uso de internet en la comunicación entre docentes	Tipos de actividades en el Portal de docentes
	Alianzas con objetivos y metas concretas, con actores estratégicos: Ministerio de Salud; entidades de salud mental; instituciones de investigación; redes de docentes	Acuerdos firmados Plan de acción consensuado y de implementación
Laboral	<p>Elaborar perfiles de escuelas, según características determinadas y de acuerdo con la institución educativa a la que pertenecen</p> <p>Realizar las encuestas de clima laboral en los contextos que deriven en los perfiles</p> <p>Realizar una experiencia piloto para medir el clima laboral de las escuelas e indagar cuáles son las principales problemáticas a este respecto</p>	<p>Índice de tipo y tipo de perfiles de escuelas</p> <p>Encuestas adaptadas y aplicadas en muestra representativa de instituciones educativas</p>

	<p>ver espacios de diálogo e cambio sistemático pero e (clases maestras, rotación, s, discusión de casos) entre es y directivos y entre es (por área / nivel)</p> <p>ar encuentros entre padres y es a fin de conocer es y demandas mutuos</p> <p>mentar espacios de ión de conflictos y/o ión entre los actores de la dad educativa</p> <p>rticipación a los alumnos ula a fin de promover un miento con los docentes</p>	<p>ad y tipo de espacios mentados</p> <p>ncia de reunión Nivel de pación Valoración del o por parte de los pantes Productos de cada o</p> <p>ad de encuentros realizados le participación Valoración y ativas de los participantes ción de alumnos y es sobre clima en el aula</p>
ocupacional	<p>mentar instancias de ción / atención / cuidado alud emocional del e</p> <p>r la condición de los es discapacitados</p> <p>ir el estrés o <i>burnout</i> con gias de reducción de carga strativa y/o burocrática</p> <p>r estrategias de prevención gos laborales (infraestructura, mía, <i>burnout</i>, etc.) dando ación a los docentes sobre los propios de su quehacer</p> <p>entación/ realización de eos médicos anuales de para docentes (mas allá de n laboral)</p>	<p>ta periódica acerca de os emocionales del docente</p> <p>de docentes con discapacidad tado de a periódica</p> <p>o empleado por el e en tareas strativas</p>

	s y seguimiento agregado de resultados de los chequeos	
a y formación	<p>a disposición de los futuros antes de educación una de calidad, con criterios mitan saber qué mirar al nto de elegir en qué ción formarse</p> <p>uar promoviendo la carrera magisterial</p> <p>ar las reales necesidades de ión en servicio de manera ualizada</p> <p>idar una oferta de calidad tender las necesidades de ión</p> <p>oir campañas icacionales que propongan ctivo de la carrera docente</p> <p>iar las redes de docentes tes, a fin de promover la ión desde la práctica y entre</p> <p>ver una oferta educativa cilita estrategias a los es para hacer frente a las situaciones que se dan en la a</p>	<p>dades de formación por tema y nivel (a través de encuestas representativas)</p> <p>on de prestadores de os certificados (personas les o instituciones)</p> <p>odela campaña en el ario colectivo (encuestas de ión)</p> <p>de docente en namiento por tipo ad de docentes pantes de una red Tipo de es realizadas redes</p> <p>ción docentes sobre grado de /desajuste frente al aula</p>
ción social del docente	er fortalezas y debilidades docente en el imaginario vo	ta de percepción por ntos poblacionales (según estrato socioeconómico y le ncia)

	<p>r de lo anterior, elaborar ñas comunicacionales das a promover la ción social del rol docente</p> <p>lización al docente y a la dad educativa de la ancia y complejidad de su rol</p> <p>r resoluciones de ción a docentes ados</p> <p>pir concursos de gación y/o buenas prácticas es y difundir los resultados</p>	<p>es difundidos por radio, es sociales, medios s Encuesta de impacto</p>
--	---	---

VII. BIBLIOGRAFÍA

ALVES, Luciene et al (2013)

Bem-estar profissional de professores de escolas públicas e privadas. En: Arquivos brasileiros de psicologia, vol. 65, n° 2.

Disponible en: <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/801/801>

ANAYA NIETO, D. y LOPEZ MARTIN, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico II. Madrid. España. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos346/06l.satisfaccioc2bfc3bcnlaboralrev.ed.365.pdf?documentId=0901e72b8_19f0eb7

ANAYA NIETO, D. y SUÁREZ RIVERIEIRO, J.M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. Revista de Investigación Educativa, Vol. 24 N° 2, pp. 541-556. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/97181/93311>

CARVALLO, Constantino (2005)

Diario Educar. Tribulaciones de un maestro desarmado. Editorial Aguilar, 224 p.

CONCHADO, Andrea et al (2012). Los valores laborales de los graduados en Educación en España. En: Revista de Educación, 359, septiembre-diciembre, pp. 274-297. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35914.pdf?documentId=0901e72b813d72d2>

CORNEJO CHAVEZ, Rodrigo y M. QUIÑÓNEZ (2007)

Factores asociados al malestar/ bienestar docente. Una investigación actual. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, n° 5e, pp. 75- 80.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025011.pdf>

CORNEJO CHAVEZ, Rodrigo (2009)

Condiciones de trabajo y bienestar/ malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. En. Educ. Soc., vol. 30, n° 107, mayo-agosto, pp. 409-426.

Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/06.pdf>

CUENCA, R. et al. (2005). Estudio en el caso de Perú. En: UNESCO (2005) “Condiciones de Trabajo y Salud Docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay”

En: http://www.oei.es/docentes/publicaciones/condiciones_trabajo_salud_docente.pdf

CHIANG, María Margarita et al (2007)

Relación del clima organizacional y la satisfacción laboral con los resultados, en grupos de docentes de instituciones de educación superior. En: Icade. Revista cuatrimestral de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales, n° 72, septiembre-diciembre, pp. 49-74.

Disponible en: <https://revistas.upcomillas.es/index.php/revistaicade/article/viewFile/407/327>

DE FRUTOS, José Antonio et al (2007)

Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid. En: Educación y Futuro, 17, pp. 9-42

Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2392447>

DÍAZ BARRIGA, Ángel y C. INCLÁN (2001).

El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En: Rodríguez, E (Coord). *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica. Cuadernos de Educación Comparada* no 5, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid.

Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D2665.dir/barriga.pdf>

FALUS, Lucila y GOLDBERG, Mariela (2011). Perfil de los docentes en América Latina. Cuaderno 09 SITEAL, junio 2011.

Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno09_20110624.pdf

FALUS, Lucila y GOLDBERG, Mariela (2010). Recursos, instalaciones y servicios en las escuelas de América Latina. Otra forma que asume la desigualdad educativa. Cuaderno N° 07 SITEAL. Disponible en:

http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno07_20101214.pdf

FERNÁNDEZ AGUERRE, Tabaré (2004a)

De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación. En: Estudios sociológicos, vol. XXIII, n° 2, mayo-agosto, pp. 377-408.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59806505>

FERNANDEZ AGUERRE, Tabaré (2004b)

Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 2, No. 2. Disponible en:

<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Tabare.pdf>

FOROMUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN (2000). Marco de Acción de Dakar. Declaración y Marco de acción disponibles en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

FUNESLAPPONI, Silvina (2013). Las emociones en la enseñanza. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Etnografía y Educación realizado en Madrid en 2013. Disponible en <http://www.fes-web.org/uploads/files/modules/congress/11/papers/1778.pdf>

KINNUNEN, Ulla et al (1994). Occupational Well-being among Aging Teachers in Finland. En: Scandinavian Journal of Educational Research, vol. 38, pp. 315-332. Disponible en:

http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0031383940380312?journalCode=csje20#previe_w

Código de campo cambiado

LEY DE REFORMA MAGISTERIAL - PERÚ (2012). Disponible en:

http://www.minedu.gob.pe/files/4966_201212101158.pdf

MARCHESI, Álvaro (2007)

Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. Alianza Editorial, 192 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PERÚ - Foro Nacional de Educación para Todos (2005). Plan Nacional de Acción Educación para todos 2005-2015. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/peru/Plan_Nacional_EPT.pdf

MURILLO, Paulino y S. BECERRA (2009)

Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de “redes semánticas naturales”. Su importancia en la gestión de los centros educativos. En: Revista de Educación, 350, septiembre-diciembre, pp. 375-399.

Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_16.pdf

MURILLO, Javier y M. ROMÁN (2013)

Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, n° 58, pp.893-924.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14027703010.pdf>

OIT - UNESCO (1966). Recomendación relativa a la situación del personal docente. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf>

OIT (2012). Guía de buenas prácticas sobre recursos humanos en la profesión docente. Disponible en: http://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_187796/lang--es/index.htm

SOINIA; T. Pyhältöb, K. et Pietarinenc, Janne (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. Publicado en: Teachers and Teaching: theory and practice. Volume 16, Issue 6, 2010

Disponible en. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2010.517690#.VEB-xCxMvwo>

UNESCO - UNICEF (2013) Informe sobre la “Consulta temática mundial sobre la educación en la agenda para el desarrollo después de 2015”. Disponible en:

http://www.unicef.org/education/files/Education_Thematic_Report_FINAL_SP.pdf

UNESCO - IPE (2007). Docentes como base de un buen sistema educativo. Descripción de la formación y carrera docente en Finlandia. Disponible en:

http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Informe_Finlandia_01.pdf

UNESCO - OREALC (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Disponible en:

http://www.oei.es/docentes/publicaciones/condiciones_trabajo_salud_docente.pdf

ROJAS, Claudia P. (2013)

Satisfacción laboral y el clima organizacional de las principales universidades sucreñas. En: Desarrollo Gerencial, vol. 5-2, n° 2, pp. 94-126.

Disponible en:

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/desarrollogerencial/index.php/desarrollogerencial/article/viewFile/134/153>

SAVATER, Fernando (2008)

El valor de educar. Editorial Ariel, 224 p.

SOINIA; T. Pyhältöb, K. et Pietarinenc, Janne (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. Publicado en: Teachers and Teaching: theory and practice. Volume 16, Issue 6, 2010

Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2010.517690#.VEB-xCxMvwo>

STERCKE, Joachim et al (2014)

Engagez-vous, qu'ils disaient. Enseignant; un métier qui bouge. En: Les Cahiers Pédagogiques 2014, N. 514.

Disponible en: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Engagez-vous-qu-ils-disaient>

TREVIÑO, Ernesto et al (2010)

Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. UNESCO/ LLECE, 166 p.

Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-308382_archivo.pdf

UNESCO (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. 211 p.

Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>

UNESCO (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

WEBLOGRAFÍA

CARDONA SERRANO, Aurora. Buenas prácticas educativas en el mundo. Disponible en:

http://www.academia.edu/692102/BUENAS_PRACTICAS_EDUCATIVAS_EN_EL_MUNDO

LÓPEZ LOPÉZ-MENCHERO, José Luis (2009). La salud laboral de los docentes.

En Educaweb: <http://www.educaweb.com/noticia/2009/03/26/salud-laboral-docentes-3542/>

ORAMAS VIERA, A. (2013). Estrés Laboral y Síndrome de Burnout en Docentes Cubanos de

Enseñanza Primaria. Tesis doctoral disponible en: [http://tesis.repo.sld.cu/680/1/Tesis -](http://tesis.repo.sld.cu/680/1/Tesis_-_ARLENE_ORAMAS_VIERA.pdf)

[_ARLENE_ORAMAS_VIERA.pdf](http://tesis.repo.sld.cu/680/1/Tesis_-_ARLENE_ORAMAS_VIERA.pdf) Metodología

ANEXO I. RESULTADOS DEL GRUPO FOCAL REALIZADO

Fecha: 14 octubre 2014

Cantidad de participantes: 11 docentes y directores de instituciones educativas públicas de Lima

Actividad 1: ¿Qué me hace sentir bien como docente?

GRUPO DIRECTORES

- Jornadas pedagógicas, talleres. GIAS como resultado del acompañamiento
- Propiciar un buen clima institucional
- Concertar y negociar la implementación de compromisos
- Desarrollo profesional
- Ofrecer ambientes agradables

GRUPO 1 DOCENTES

- Buen clima institucional (entre profesores y dirección / entre colegas)
- Padres comprometidos con el docente
- Ambientes adecuados
- Estabilidad familiar, emocional y de salud del docente
- Buena capacitación
- Reconocimiento económico a la labor del docente
- Áreas recreacionales

GRUPO 2 DOCENTES

Factores importantes que hacen que me sienta bien como docente:

- Director líder moderno comunicativo
- Buen clima institucional
- Maestros comprometidos
- Padres comprometidos en la educación de sus hijos
- Incentivos de reconocimiento al buen desempeño docente

Actividad 2: ¿qué me hace sentir mal como docente? GRUPO

DIRECTORES

- Actitud obediente (ausencia de crítica)
- Falta de sinceridad para decir las cosas como son
- El temor a mejorar su rendimiento profesional
- Falta de apoyo de los padres
- La impuntualidad de la comunidad educativa

Que la escuela pública está quedando relegada

GRUPO DOCENTES

- Actitudes y comunicación agresiva
- Poca orientación por parte del personal directivo en el cambio
- Resistencia al cambio
- Colegas indiferentes
- Falta de compromiso en su institución
- Los ambientes inadecuados

- El aspecto económico
- Falta de reconocimiento al docente en el aspecto institucional y comunal
- Falta de apoyo de los padres de familia
- Falta de compromiso de los padres
- Alumnos desmotivados (hijos de padres separados, mala alimentación)
- Que algunos padres maltratan a sus hijos físicamente
- Falta de compromiso de las personas
- Que el docente sea considerado como profesional de la última escala valorativa

Actividad 3. Acciones concretas que servirán para que los docentes nos sintamos mejor

GRUPO DOCENTES 1

Fomentar:

- Reuniones de coordinación mensual o bimestral para unificar ideas
- Jornadas pedagógicas entre profesores del mismo ciclo y nivel

GRUPO DOCENTES 2

- Trabajar en equipo para unificar criterios
- Dar a conocer las buenas prácticas educativas

GRUPO DIRECTORES

- Propiciar reuniones de confraternidad (grado - nivel) para compartir nuestras inquietudes y anhelos
- Realizar jornadas de reflexión y trabajo en equipo
- Realizar un chequeo médico en Essalud, facilitando el tiempo necesario

Actividad 4. Definiciones propuestas para el concepto de “bienestar docente”

- “Es hacer el bien en beneficio (sic) de los docentes. Es ofrecer calidad para que se sientan contentos, disfruten y se sientan fortalecidos, reconocidos y gratificados y estos puedan tener un buen desempeño”
- “Es ser tratado con respeto desde el gobierno, Ministerio de Educación, entre colegas y la sociedad”
- “Es la mejora de la calidad del docentes en aspectos educativos, sociales, culturales y por qué no también económicas”
- “El bienestar docente se da cuando este se siente comprometido y a gusto al realizar el trabajo que debe hacer en un clima institucional bueno y que le permita desarrollarse como persona”
- “Que el docente debe sentirse bien en su centro de trabajo y tener un buen trato con los directores y profesores”
- “Lograr que los docentes estén a gusto haciendo su labor profesional. Docentes satisfechos = institución que avanza”
- “Promover de la gestión (sic) el desarrollo del profesional brindando las herramientas necesarias”
- “Ser reconocida como docente, que se valore mi labor y entrega. Que me paguen bien para poder prepararme más”
- “Es sentirse bien, en un ambiente agradable, entre toda la comunidad educativa”
- “El bienestar docente es la valoración que se puede dar al maestro por una labor realizada; así mismo, es el sentir del maestro en la labor que realiza”
- “Hacer que el docente satisfaga sus necesidades básicas de alimentación, salud, vivienda, bienestar familiar y bienestar profesional”

NEXO II. MATRIZ CONSOLIDADA DE EXPERIENCIAS SOBRE BIENESTAR DOCENTE

País / país	Categoría	Temas	Descripción	Referencia:
Francia. Adaptación del puesto de trabajo del personal docente con dificultades de salud y discapacidad. Educación pública	Suplacional	Adaptación del puesto de trabajo - cantidad de horas, carga de trabajo, tema de salud o discapacidad por el docente. Asignación a cargo adaptado a la condición del docente, teniendo en cuenta la presentación de documento profesional que podrá ser solicitado durante la asignación del puesto adaptado.	El artículo 84-16 de enero 1984 prevé en que cuando un docente ha sufrido una alteración en su estado físico, o una condición de inaptitud para ejercer sus funciones, el puesto de trabajo que le corresponde debe ser adaptado a su estado físico. El Decreto N° 2007-632 de abril 2007, los maestros con dificultades de salud pueden solicitar al rector o al rector académico el acondicionamiento del puesto de trabajo, o la asignación a un puesto adaptado. El objetivo que se busca es encontrar soluciones para los problemas de la enseñanza que tienen dificultades en el desempeño debido a sus condiciones de salud, en interés de los alumnos. Asimismo, busca ayudar a docentes con dificultades temporales a mantenerse en actividad, o acompañar a otros de mayor gravedad en su estado de salud y en su progresiva readaptación al trabajo.	www.education.gouv.fr/cid580_48/vie-personnelle-et-situation-personnelle-du-poste-de-travail.html che.media.education.gouv.fr/dicapes/11/9/Handicap-pratique_2013_282119.pdf
Argentina. Proyecto Provincial del Plan de la Voz para docentes.	Suplacional	Participativos y virtuales de apoyo y cuidado de la voz con puntaje en la evaluación docente.	El proyecto se propone brindar y favorecer la apropiación de los recursos saludables del cuidado de la voz con énfasis en el uso de técnicas y prácticas para reducir los problemas vocales, los cuales condicionan en el desempeño de la actividad profesional de los docentes de la	www.boletinoficialcba.gov.ar/archivos/040413_BOcba_1s.pdf

pública		<p>Protocolos de vigilancia de servicios de salud pública para diagnóstico precoz y prevención en docentes de problemas relacionados con la voz, así como para capacitación de poblaciones vulnerables.</p>	<p>Escuelas Educativas Públicas de la Provincia de Córdoba. Se puso a cabo desde febrero 2013 con la renovación de la agenda anual para su continuidad en las agendas públicas.</p>	
Unido. Soporte al Maestro, de ayuda dedicada a docentes de colegio y personal de educación técnica y profesional.	ocupacional	<p>Soporte permanente a docentes y sus familias mediante una línea de atención telefónica, chat o correo electrónico, las 24 horas, todos los días, por parte de la fundación entendido en el sistema de atención.</p> <p>Atención y soporte ante alguna crisis de salud o actividad docente mediante: atención telefónica, asistencia psicológica, consejería, becas, derivación a especialistas.</p> <p>Programa preventivo de bienestar docente mediante actividades y tareas de investigación de necesidades del área.</p>	<p>Support Network es una fundación que provee soporte práctico y emocional a personal del sector educativo y sus familias. La finalidad es ayudar a los maestros y docentes, más allá de la edad, alcance de sus servicios o experiencia, a mejorar su bienestar, calidad de vida y productividad profesional.</p> <p>Según estadísticas en el año 2013, gracias a las encuestas recabadas por la fundación, fueron capaces de ayudar a un maestro cada 24 minutos (la fundación recibió 11,925 llamadas a la línea de atención y tuvo 101,917 visitas a su cartilla informativa).</p>	<p>teachersupport.info/about-us</p>
práctica				

<p>Colombia. ón</p> <p>amente Maestras</p> <p>Maestros, Docentes</p> <p>rados con</p> <p>ar y mejor</p> <p>ón.</p> <p>pública</p>	<p>*</p>	<p>Acompañamiento a los ingresantes mediante la Escuela de Maestros</p> <p>Establecimiento de Escuelas de Formación Permanente diplomados, cursos de actualización y capacitación.</p> <p>o a las escuelas de postgrado docentes con énfasis en la actualización e innovación.</p> <p>en valor del saber de los docentes e acciones de socialización y aprendizaje a sus habilidades y conocimientos.</p> <p>Aumento del número de docentes reconocidos con el Premio a la Investigación y la Investigación</p> <p>Producción de artículos y reportajes especiales sobre experiencias pedagógicas exitosas.</p> <p>Gestión de actividades académicas de docentes, profundicen en la gestión del aprendizaje</p> <p>Promoción de seguras prácticas de trabajo para evitar accidentes y enfermedades profesionales.</p>	<p>cto pretende lograr una educación y una cada vez mejor revitalizando el movimiento pedagógico. Para ello, se espera generar conciencia individual y colectiva sobre la responsabilidad social del educador como protagonista del proceso social así como ofrecer a maestros y maestras tiempo social, tiempos y grupos de tamaño adecuado para su trabajo, un clima escolar positivo y condiciones de vida dignas. Asimismo, garantizar que su formación avanzada esté centrada en el acompañamiento académico de excelencia para la investigación y la innovación que los docentes desarrollan con sus estudiantes en el aula, en el territorio y en la ciudad. Del mismo modo, se desarrolla de manera integral el concepto de bienestar docente lo que incluye aspectos de cuidado y salud, reconocimiento, reconocimiento y crecimiento anual y continuidad en las agendas públicas.</p>	<p>www.educacionbogota.edu.co/estrategicos/orgullosamente-s</p>
---	----------	---	---	---

		Promoción de artes culturales, artísticas y ciencias de alta calidad en pro del desarrollo personal del docente.		
Guatemala. Maestro 100 Puntos. Práctica	Selección del	<p>Reconocer a los docentes ejemplares con sus buenas prácticas en el aula y darles a conocer a nivel nacionalmente.</p> <p>Ofrecer la inscripción de maestros a un programa de premios e incentivos de la Fundación, presentándose a concursos de buenas prácticas en el aula. Para la inscripción deben describir un proyecto de práctica docente indicando el objetivo, razones de éxito, personas involucradas, además de todos los</p>	<p>El programa es coordinado por Empresarios por la Educación Guatemala y desarrollado en alianza con fundaciones, universidades, empresas, instituciones de desarrollo, ONGs internacionales, medios de comunicación y el Ministerio de Educación de Guatemala.</p> <p>El programa busca beneficiar a maestros y maestras activos que pertenecen a escuelas en inicial y primaria, de instituciones públicas y privadas de todo el país.</p> <p>Los objetivos son: Honrar la labor de los maestros y maestras, reconocer las buenas prácticas en el aula, motivar a los docentes a hacer un buen trabajo educando a niños y niñas, así como sistematizar y dar a conocer experiencias exitosas en el área de aprendizaje.</p>	<p>www.redeamerica.org/guias/guadalupe/introduccion.html</p> <p>www.maestro100puntos.org.gt/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=101</p>

		entes personales del docente. Reconocimiento público a los premiados, con la importancia del rol social de estos dentro y fuera de las		
Asistencia técnica y pública	docente**	ción y puesta en marcha por parte de los directores de un Plan de Mejoramiento Educativo, en un determinado colegio, con una duración de cinco meses. Disponibilidad de la plataforma para convocar a las escuelas, asesoramientos y capacitación a fin de llevar a cabo el Plan de Mejoramiento. Página web para mostrar la oferta de servicios de las escuelas o instituciones que ofrecen los servicios, según su incumbencia.	En el año 2008, los colegios subvencionados en Chile comenzaron a elaborar e implementar un Plan de Mejoramiento Educativo de 5 años. Para ejecutarlo, el Ministerio de Educación pone a disposición de los colegios el programa de Asistencia Técnica Educativa, que consiste en convocar a asesores naturales, personas jurídicas e instituciones de nivel superior, para que presten servicios de asesoría, capacitación y evaluación. Los colegios, de acuerdo a sus necesidades identificadas, pueden elegir tanto el tomar alguno de estos servicios (agrupados en los temas de Gestión Escolar, Liderazgo, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos Humanos), como a la persona o institución que deseen que se encargue de ellos. Mediante una base de datos en la web del programa, los colegios pueden ubicar los datos completos de las personas o instituciones de acuerdo a sus áreas de interés. Estos datos incluyen no solo los de contacto, sino también la cantidad de servicios realizados por	gistroate.cl/

			o de ellos, así como los resultados de evaluaciones han realizado otros colegios.	
<p>ia. Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia</p> <p>pública</p>	docente	<p>o a la capacitación voluntaria de docentes ofreciendo mejoras por la misma, así como una serie de cursos que respondan a sus necesidades.</p> <p>imiento de un Plan Anual de capacitación previa identificación de necesidades de capacitación de los docentes, mediante consultas en internet.</p> <p>on del aumento salarial cada dos años, periodo correspondiente a los créditos acumulados de capacitación.</p>	<p>tro de Profesores y Recursos (CPR) funcionando las necesidades de capacitación de los docentes, mediante consultas respectivas a los colegios, elaborar un Plan Anual de Capacitación. La aprobación de los planes está a cargo del Consejo Regional de Educación Permanente del Profesorado, que está presidido, además de por el director del CPR, por representantes de las autoridades de la región, docentes, sindicatos y administraciones públicas con las que se tenga convenio para la implementación de actividades formativas y acciones sindicales. Las actividades formativas se encuentran en una base de datos en internet. Los profesores interesados en seguirlos deben inscribirse a través de sus centros. Al finalizar la capacitación, llenan una encuesta, cuya información sirve como retroalimentación y ayuda a la toma de decisiones en los próximos Planes a implementar. Los docentes no están obligados a capacitarse, sin embargo, si optan por hacerlo se hacen merecedores a este incentivo adicional en sus ingresos mensuales, que además es acumulable.</p>	<p>www.cprregionmurcia.com/</p>
<p>Unido. Programa de Formación Dirigida a la Enseñanza</p> <p>pública</p>	docente**	<ul style="list-style-type: none"> Mediante una plataforma web, colocar información calificada al servicio de los interesados en su carrera docente. Proporcionar a quienes se interesan en la carrera 	<p>se trata de un programa del Departamento de Educación del Reino Unido. El objetivo es incrementar la calidad de la enseñanza, mejorando las condiciones laborales de los profesores escolares en las escuelas públicas, elevando los niveles de exigencia e ingresos a la profesión y</p>	<p>www.education.gov.uk/getting</p>

		<p>ción y testimonios de tanto a nivel humano técnico sobre la realidad de la tarea. asesorar en diversas de capacitación, de búsquedas de trabajo, y de encargar la carrera.</p> <p>Asesoramiento a quienes no posean los medios adecuados para efectuar la transición académica, conectándolos con opciones por becas o alternativas compatibles. disposición de oportunidades de trabajo.</p>	<p>dolos para que se valoren como actores. En paralelo, se van definiendo las características esenciales de la carrera docente, como requisitos académicos, salarios, beneficios sociales, etc. Asimismo, se presentan las alternativas en el ámbito docente, tanto a nivel de materias como de cursos educativos. Asimismo, se explica cómo elaborar la línea de carrera de un profesor, para ascender a ser director de colegio.</p>	
<p>Costa Rica. Plan Nacional para la Promoción de la Convivencia en Escuelas Educativas</p> <p>Ministerio de Educación Pública</p>	<p>laboral</p>	<p>Realización de actividades de difusión en poblaciones escolares promoviendo el mensaje de la convivencia. Entre las actividades, están las de tipo artístico - arte en pasacalles, obras de teatro - juegos - y las de tipo deportivo, campeonatos en distintas disciplinas.</p>	<p>de una estrategia concentrada en tres ámbitos - institucional, escolar y nacional- este proyecto involucra a los alumnos y profesores de los colegios de Costa Rica en actividades estudiantiles, que les ayudan a relacionarse sobre la base del respeto, el disfrute de la vida y el sentido de pertenencia e identidad, buscando eliminar la violencia, discriminación, aislamiento y la incomunicación. El desarrollo comienza, en cada escuela, con la conformación de un Núcleo de Convivencia, liderado por el director, representantes de alumnos y profesores. Ellos deben</p>	<p>www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/programa-convivir</p> <p>www.unicef.org/costarica/mediocultural/convivencia/convivencia.htm</p>

		de material ilitar el tratamiento de s dentro del colegio. En sentido, guías con ntos para implementar s de negociación y ón	labores de sensibilización, diagnóstico ativo, definición de formas de trabajo, ón, remisión de una hoja de resumen a la ional del Ministerio de Educación Pública y eo trimestral.	
--	--	--	---	--

Incluye también las dimensiones de Salud Ocupacional y Carrera docente.

Incluye también la dimensión de Valoración del Docente.

ANEXO III. EXPERIENCIAS DE PROMOCIÓN DE DETERMINADOS ASPECTOS DEL BIENESTAR DOCENTE

Ficha 1: Adaptación del puesto de trabajo del personal docente expuesto a dificultades de Salud y discapacidad

- Dimensión: Salud Ocupacional
- País / Región: Francia
- Contextualización de la experiencia

La Ley N° 75-534 del 30 de junio de 1975 en favor de las personas discapacitadas marca el paso de la antigua visión de asistencia a las personas discapacitadas hacia una noción de solidaridad. En el marco de dicha ley se instituyó la Comisión Departamental de Educación Especial y la Comisión Técnica de Orientación y de la Reclasificación Profesional.

Por su parte, la Ley N° 2005-102 de febrero 2005 por la igualdad de derechos y oportunidades, la participación y la ciudadanía de las personas discapacitadas reforzó el dispositivo legislativo e introdujo el derecho a la compensación, la noción de accesibilidad y movilidad y la prevención.

Adicionalmente, la Ley N° 84-16 de enero 1984 prevé en su artículo 63 que cuando un funcionario sufre una alteración en su estado físico, o esté en condición de inaptitud para ejercer sus funciones, el puesto de trabajo que le corresponde debe ser adaptado a su estado físico.

A su vez, el Decreto N° 2007-632 del 27 de abril 2007 sobre Adaptación en el puesto de trabajo de trabajadores docentes con discapacidad o dificultades de salud, fue publicado en el Boletín Oficial N° 20 del mayo 2007 del Ministerio de Educación de Francia.

Cada administración del Estado debe contar con al menos 6% de personas con discapacidad en su planilla. A fin de promover a las administraciones a cumplir dicho objetivo, la ley del 11 de febrero 2005 creó los Fondos para la Inserción de Personas Discapacitadas en la Función Pública (FIPHFP). Las administraciones deben cada año declarar sus tasas de empleo de personas discapacitadas y si éstas son menores al 6% deben realizar una contribución.

El Ministerio de Educación de Francia informa en su página web sobre los derechos del personal con discapacidad y cuáles son los procedimientos a seguir para acogerse a los beneficios.

- Tipo: Política Pública

- **Objetivos:**

- ✓ Encontrar soluciones para los profesionales de la enseñanza que tienen dificultades para desempeñar el cargo debido a sus condiciones de salud, que respondan a cada caso particular, en interés también de los alumnos.
- ✓ Ayudar a docentes en discapacidad temporal a mantenerse en actividad, así como acompañar a otros de mayor gravedad en su estado de salud y dentro de lo posible en su progresiva readaptación al trabajo.

- **Estrategias:**

Los maestros enfrentados a dificultades de salud pueden solicitar al rector o al inspector académico el acondicionamiento del puesto de trabajo o la asignación a un puesto adaptado.

1. **Acondicionamiento del puesto de trabajo:** En los artículos 4, 5, 6 y 7 del Decreto se precisa cómo puede realizarse el acondicionamiento del puesto de trabajo.

Las medidas consideradas son diversas y responden a cada caso particular: el acondicionamiento del horario de trabajo, el empleo del tiempo, la asignación de un equipo específico a disposición de una persona, la reducción en la carga de trabajo, entre otros, son algunas de las soluciones.

2. **Asignar un cargo adaptado a la necesidad del docente:** el objetivo es permitir la recuperación de la plena capacidad para asegurar las funciones previstas en el estatuto del centro educativo. Asimismo, se busca preparar al maestro en una reorientación profesional o una reclasificación. Según el estado de la salud y del proyecto profesional, la asignación al cargo adaptado puede ser de larga o de corta duración (4 años y 1 año renovables, respectivamente).

La solicitud de un cargo adaptado debe ser acompañado de la presentación de un proyecto profesional. Corresponde al inspector de academia o rector decidir sobre la asignación, después de haber recogido las apreciaciones del médico consejero técnico o del médico preventivo y de haber consultado a la Comisión de Administración Paritaria.

- **Promotor:**

Ministerio de Educación Nacional Enseñanza Superior e Investigación de Francia (en adelante Ministerio de Educación de Francia).

Actores involucrados: Ministerio de Educación de Francia, maestros y alumnos franceses de los diferentes niveles de la educación, maestros con discapacidad, autoridades educativas.

- ✓ Población beneficiaria del decreto: Personal docente de primaria y secundaria, personal de educación y orientación, titulares pertenecientes a las planillas de colegios, profesores certificados, catedráticos, profesores y encargados de educación física y deporte, profesores de liceos profesionales, personal adjunto de enseñanza, profesores de enseñanza general en colegios, consejeros de orientación psicológica y consejeros principales de educación.

- Tiempo de implementación: Decreto N° 2007-632 del 27 de abril 2007, Ley N° 2005-102 de febrero 2005, Ley N° 84-16 de enero 1984. La implementación es progresiva. Con la promulgación de nuevos decretos y leyes, se va mejorando la propuesta inicial.

- Financiamiento:

El Ministerio de Educación de Francia coordina con la FIPHFP (siglas en francés para el Fondo para la inserción de personas discapacitadas en la función pública) los presupuestos requeridos. Para el año 2013, por ejemplo, el presupuesto fue de 13.6 millones de euros. Los créditos acordados son delegados a las diversas “academias” (la administración de la educación nacional en Francia está desconcentrada a nivel regional y departamental; cuenta con 30 academias y 97 direcciones de servicios departamentales).

- Resultados:

En lo que concierne al personal docente, se han obtenido avances significativos gracias a la puesta en marcha de los planes de acción plurianuales del Ministerio de Educación. El primer Plan 2008-2012 permitió avanzar significativamente en el acompañamiento de las personas discapacitadas. Sus derechos son cada vez más conocidos y reconocidos; y la mirada sobre el tema ha evolucionado positivamente. Las acciones previstas en el Plan 2013-2015 permitirán seguir en la misma línea y mejorar los dispositivos existentes.

A fin de conocer las tasas de empleo de personas con discapacidad, el Ministerio de Educación de Francia decidió en el 2010 proceder cada año a un censo exhaustivo de todas las personas en situación de discapacidad en el ámbito docente. Las tasas de empleo obtenidas fueron de 1.21% en 2010, 1.54% en 2011, 2.16% en 2012. Estos resultados no corresponden a la realidad de las cifras de discapacitados, por lo que el objetivo es seguir remontando el porcentaje cada año.

Entre el 1 de junio 2011 y el 31 de diciembre 2012 en el seno del Ministerio de Educación de Francia se beneficiaron 1146 trabajadores con al menos un acondicionamiento de su puesto de trabajo; 1553 agentes en situación de discapacidad fueron acompañados por un auxiliar en el ejercicio de sus actividades profesionales y 1432 trabajadores discapacitados recibieron ayuda a fin de mejorar sus condiciones de vida (transporte, prótesis, etc.).

Ficha 2: Unidad Provincial del Cuidado de la Voz para Docentes
--

- Dimensión: Salud Ocupacional
- País / Región: Argentina
- Contextualización de la experiencia:

La disfonía es la alteración de la voz que con más frecuencia perturba la comunicación. Se manifiesta como un esfuerzo al emitir un sonido, dificultad para mantener la voz, cansancio al hablar, variaciones de la frecuencia, carraspeo o falta de volumen. Desde el año 1966, la Organización Mundial de la Salud viene haciendo recomendaciones a los países para que vigilen la salud de los docentes. Se estima que un 8,5% de la población europea sufre algún trastorno de la comunicación, y en España, por cada 10,000 habitantes, 29 tendrían una patología foniatría.

Algunos autores consideran que los trastornos de la voz por sobreesfuerzo alcanzan entre un 20% y un 57% de los docentes. La disfonía puede estar relacionada con cualquiera de los sistemas que intervienen en la producción de la voz: laringe, aparato respiratorio, faringe, fosas nasales y cavidad oral. En general hace referencia a los trastornos que afectan a la laringe y en concreto a las cuerdas vocales. Los nódulos laríngeos predominan en mujeres en la segunda década de la vida y con mayor prevalencia en los profesionales de la voz. Entre el 20% y el 80% de los docentes presentan a lo largo de su vida, trastornos de la voz.

- Tipo: Política pública
- Objetivos:
 - ✓ Desarrollar acciones que tengan como orientación la promoción de la salud vocal y la prevención de patologías de la voz en el ejercicio de la profesión docente en el ámbito de la Provincia de Córdoba, con el fin de limitar el incremento de la vulnerabilidad profesional.
 - ✓ Brindar y favorecer la apropiación de hábitos saludables del cuidado de la voz, con énfasis en el entrenamiento a través de técnicas y prácticas para reducir al mínimo los problemas vocales que condicionan en gran medida la actividad profesional de los docentes.
 - ✓ Contribuir a asegurar el funcionamiento de las instituciones educativas y de los servicios de la educación para que en forma permanente esté disponible la oferta educativa, cuidando la salud vocal de los docentes.
 - ✓ Elaborar Protocolos de Vigilancia de la Salud específica que los servicios de prevención deben realizar a la población docente, conteniendo técnicas exploratorias y de diagnóstico en la detección y análisis de los factores predictivos, que sea capaz de identificar los problemas relacionados lo más precozmente posible y a aquellos trabajadores más vulnerables.
- Estrategias:
 - Talleres participativos y cursos virtuales de entrenamiento y cuidado de la voz, con puntaje en la currícula docente.
 - Protocolos de vigilancia por servicios de salud pública para detección precoz y prevención de problemas relacionados con la voz en profesionales docentes

- Identificación de poblaciones vulnerables.

La modalidad operativa se centra en desarrollar acciones de capacitación, de tutoría y de control en el cuidado del aparato fonatorio de la población docente de las instituciones educativas de la Provincia de Córdoba, a cargo de los profesionales representantes del Ministerio de Salud y de Educación de dicha provincia.

Capacitación:

Reconoce dos ámbitos de aplicación: Centros Educativos y Campus Virtual - Aula Virtual Salud Educación del Ministerio de Educación. Se define como modalidad la reflexión de las prácticas, brindar marcos teóricos adecuados y proveer de herramientas que permitan monitorear la apropiación de estos hábitos saludables.

Los programas de capacitación tienen un reconocimiento y acreditación con puntaje docente. Esto significa que el docente deberá dar cumplimiento a las tareas que se le asignen a fin de la aprobación final.

Tutoría:

Se conforma un equipo interdisciplinario capacitador que cumplirá las funciones de impartir, monitorear y evaluar la capacitación de los docentes.

El programa de capacitación (modalidad territorial) se aplicará con la siguiente secuencialidad:

- Entrega y explicación de la Guía de Prácticas Vocales Saludables;
- Reflexión grupal sobre nuestra voz (protocolo de reflexión);
- La voz humana en referencia a la práctica docente;
- El mal uso, los riesgos y problemas más frecuentes;
- Video con los ejercicios de entrenamiento;
- Consejos útiles para la voz en el aula;
- Información de servicios de salud para la referencia y consulta temprana y oportuna;
- Tareas (para fines de acreditación): lecturas obligatorias; llenado del almanaque de detección de problemas, registro de prácticas saludables, observando los cambios, envío de tareas vía mail o AVSE a los tutores;
- El monitoreo se realizará de manera participativa en la modalidad presencial. Para ello cada centro educativo designará un responsable para establecer el seguimiento territorial conjuntamente con los tutores. Esto permitirá evaluar el impacto y los resultados. Cada 15 días se realizará una actividad presencial zonal a fin de evaluar el seguimiento;
- Confeccionar una propuesta de recomendaciones preventivas respecto a los diferentes aspectos evaluados en el estudio que sean de utilidad para los trabajadores así como para los servicios de prevención y vigilancia de la salud.

Viabilidad y sustentabilidad del proyecto:

- Se conciben intervenciones sanitarias para el cuidado de la salud vocal a través del Sistema Educativo. Se enfatiza la importancia de Servicios Integrados (preventivos, curativos y de rehabilitación);
 - Se hace eje en la participación de la comunidad (docentes, familiares y personas comprometidas);
 - El proyecto parte desde la planificación estratégica intersectorial;
 - Se plantea una agenda abierta acorde a las necesidades dinámicas de la problemática.
- Promotor: Ministerio de Salud del Gobierno de la Provincia de Córdoba
 - Actores involucrados:
 - ✓ Ministerio de Salud - Sub Secretaría de 2° y 3° nivel de Atención, Dirección de Prensa.
 - ✓ Ministerio de Educación
 - ✓ Centro educativos dependientes
 - ✓ Maestros y directores de toda la provincia de Córdoba, familiares de maestros, estudiantes de la provincia.
 - Tiempo de implementación: Se implementa desde el año 2013.
 - Financiamiento: Ministerio de Salud
 - Resultados: Todavía no se han medido resultados pues la implementación recién se ha iniciado en el año 2013. Sin embargo, el Anexo III que es parte integrante de la publicación oficial, es una “encuesta inicial docente” lo que constituye una línea de base para posteriores mediciones de resultados.

Ficha 3: Soporte al Maestro: la Línea de Ayuda dedicada a Maestros de Colegio y Personal Docente de Educación Técnica y Superior

- Dimensión: Salud Ocupacional

- País / Región: Reino Unido

- Contextualización de la experiencia:

En 1999 la Fundación Benéfica para Maestros (TBF por sus siglas en inglés), empieza a ofrecer asesorías psicológicas y “coaching” vía “Teacherline”, 24 horas al día a maestros con problemas prácticos y emocionales. El reporte del año 2000 indicó que la cifra de maestros atendidos fue de 4,750 entre subvenciones, asilo, asesorías financieras, apoyo psicológico, entre otros. En el 2001 la Fundación adopta el nombre de Teacher Support Network. Y durante el año 2013 recibió 11,925 llamadas a la línea de soporte y tuvo 101,917 visitas a su cartilla informativa.

- Tipo: Buena práctica

- Objetivos:

Teacher Support Network es una organización caritativa del Reino Unido que provee apoyo práctico y emocional a personal del sector educativo y a sus familias. Se basa en la idea de que ningún maestro debe afrontar solo las tensiones emocionales como consecuencia de su trabajo. La finalidad de “Soporte al Maestro” es ayudar a los maestros y familiares, más allá de la edad, alcance de sus servicios o afiliaciones, a mejorar su bienestar, calidad de vida y efectividad profesional a través del apoyo directo en momentos de crisis o a través de un trabajo preventivo.

- Estrategias:

- Apoyo permanente a docentes y sus familias las 24 horas todos los días, por parte de personal experto en el sistema docente, mediante una línea de teléfono, chat o correo electrónico.
- Respuesta y soporte ante crisis relativas a la actividad docente, a través de coaching, asistencia psicológica, consejería financiera, becas, derivación a especialistas, etc.
- Apoyo preventivo al bienestar docente mediante campañas y tareas de investigación de las necesidades del área.

Se ofrece a los docentes en momentos de crisis personal:

- Coaching: *Coaches* certificados realizan preguntas para entender la situación y ayudan a plantearse metas de corto plazo para encontrar un camino hacia adelante;
- Asesoramiento psicológico: Si la situación es más seria se proporciona hasta 6 sesiones con uno de los asesores acreditados de la British Association for Counselling and Psychotherapy (BACP);
- Recomendación financiera: Cuentan con asesores especialistas en temas financieros que ofrecen sus servicios;
- Donaciones: Algunos maestros pueden ser elegidos para recibir asistencia financiera. Se ofrece donaciones de emergencia para lo cual se debe aplicar bajo términos y condiciones especiales;

- Información: Los *coachs* especialistas de la Fundación tienen un completo entendimiento del sistema educativo y de las particularidades de la vida en las aulas. La web de la Fundación contiene guías y herramientas para ayudar a los docentes a encontrar soluciones prácticas.
- Derivación: Si la Fundación no está en condiciones de dar solución al problema, ésta puede derivarlo hacia la organización o especialista adecuado a sus necesidades.

El apoyo preventivo consiste en lo siguiente:

- Políticas educativas: la Fundación trabaja en coordinación con el Gobierno, otras organizaciones caritativas y todos los sindicatos de maestros para mejorar las políticas educativas a nivel nacional;
- Investigación: La Fundación investiga las necesidades de los maestros mediante encuestas de diferente nivel de profundidad, y estudios académicos complejos. Estas investigaciones contribuyen a mejorar el entendimiento y estatus del maestro en su comunidad.
- Promotor: Fundación “Teacher Support Network”
- Actores involucrados: Fundación “Teacher Support Network”, maestros del Reino Unido, familiares de maestros, alumnos de los maestros apoyados, instituciones educativas del Reino Unido, profesionales de apoyo que laboran en la Fundación, contribuyentes con la Fundación, sindicatos de maestros, Ministerio de Educación. Docentes beneficiarios: Maestros de primaria y secundaria y personal docente de educación técnica y superior. Docentes en entrenamiento, maestros en servicio, maestros de reemplazo, maestros principales, maestros retirados, representantes de sindicatos del Reino Unido.
- Tiempo de implementación: Los orígenes de la Fundación datan de 1877, pero existe desde el 2011 con el nombre actual.
- Financiamiento: Las donaciones recibidas por la Fundación en el año 2013 ascendieron a 180,000 libras esterlinas (aprox. US\$290,000).
- Resultados: Según sus estadísticas, en el año 2013, gracias a las donaciones recabadas por la Fundación, fueron capaces de ayudar a un maestro cada 24 minutos. Se apoyan en datos que la misma Fundación investiga. Algunos resultados dados en el año 2014 son:
 - ✓ 88% de los maestros ha sufrido estrés, 72% ansiedad y 45% depresión
 - ✓ 89% dijo que la carga de trabajo era el motivo de sus problemas de salud emocional, 60% dijo que su desempeño como maestro bajó y como consecuencia el 70% perdió la confianza.
 - ✓ 27% se tomó tiempo de descanso y 13% renunció al trabajo
 - ✓ Solo 8% dijo contar con alguna política de bienestar laboral en el trabajo

Videos: testimonios de beneficiarios: <http://www.teachersupport.info/yourstories/jane>

<http://www.teachersupport.info/yourstories/john>

<http://www.teachersupport.info/yourstories/margaret> <http://www.teachersupport.info/yourstories/rick>

<http://www.teachersupport.info/yourstories/sue>

<p>Ficha 4: Orgullosamente Maestras y Maestros, Docentes Empoderados con Bienestar y Mejor Formación</p>
--

- Dimensión: Visión de docente, Salud Ocupacional y Carrera docente.

- País / Región: Colombia

- Contextualización de la experiencia:

La Secretaría de Educación del Distrito (SED) fue creada mediante el Acuerdo 26 del 23 de mayo de 1955, del Concejo de Bogotá. Forma parte del sector central de la Administración Distrital, en cabeza de la Alcaldía Mayor. La SED es la rectora de la educación inicial (preescolar), básica (primaria y secundaria) y media en Bogotá, de acuerdo con el Decreto 330 de 2008, mediante el cual se reestructuró la entidad. Actualmente la Secretaría de Educación del Distrito cuenta con 19 Direcciones Locales de Educación (DEL) y 384 colegios oficiales (708 sedes).

- Tipo: Política pública / Proyecto Municipal

- Objetivos:

- ✓ Lograr una educación y una sociedad cada vez mejor revitalizando el movimiento pedagógico;
- ✓ Generar conciencia individual y colectiva sobre la responsabilidad insustituible del educador como protagonista del cambio social;
- ✓ Ofrecer a maestros y maestras reconocimiento social, tiempos y grupos de tamaño razonables para su trabajo, un clima escolar democrático y condiciones de vida dignas;
- ✓ Garantizar que su formación avanzada esté centrada en el acompañamiento académico de excelencia para la investigación y la innovación que los docentes lideran con sus estudiantes en el aula, en el territorio y en la ciudad.
- ✓ Conseguir que las maestras y maestros sean los protagonistas del cambio social y de la educación para la excelencia académica y la formación integral.

- Estrategias:

Las tres estrategias principales son:

1. Formación de excelencia para maestros:

- ✓ La Escuela de Maestros Noveles para acompañamiento de 9 mil docentes entre 2012- 2016.
- ✓ Programas de Formación Permanente (diplomados, cursos de actualización y certificación) para más de 4 mil docentes.
- ✓ Postgrados de excelencia para la investigación e innovación que beneficiarán a más de 9 mil docentes.
- ✓ Valoración del saber pedagógico de los docentes mediante acciones de socialización y reconocimiento a sus experiencias y 3 mil docentes con incentivos adicionales.

2. Reconocimiento social de los maestros:

- ✓ Ampliar el número de docentes reconocidos con el Premio a la Innovación y la Investigación (Acuerdo 273 del Concejo de Bogotá);
- ✓ Producir documentales y reportajes especiales sobre experiencias pedagógicas relevantes;
- ✓ Realizar publicaciones académicas de los maestros que permitan la gestión del conocimiento;
- ✓ Facilitar el intercambio de experiencias a través de las Cátedras de Pedagogía y otros encuentros periódicos de maestras y maestros;
- ✓ Promover eventos culturales en los que maestras y maestros expongan sus talentos.

3. Bienestar docente: Desarrollo integral para mejorar el bienestar del docente mediante:

- ✓ Cuidado y salud: Condiciones seguras e higiénicas para evitar accidentes de trabajo y enfermedades profesionales, y para mejorar la productividad;
- ✓ Esparcimiento: Actividades culturales, artísticas y deportivas de alta calidad en pro del desarrollo personal, la participación e integración;
- ✓ Reconocimiento: Actos de reconocimiento público y eventos institucionales que resalten los desempeños individual, grupal, investigativo y de proyectos para el sector y un programa de retiro;
- ✓ Crecimiento: Formación y capacitación en el fortalecimiento de competencias organizacionales, ciudadanas, laborales e individuales.

- Promotor: Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas - Subsecretaría de Calidad y Pertinencia de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) - Bogotá.

- Actores involucrados: Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, Ministerio de Educación de Colombia, maestros y alumnos de inicial (preescolar), básica (primaria y secundaria) y media de Bogotá, medios de comunicación y sociedad civil.

- Tiempo de implementación: Desde el 2012

- Financiamiento:

Entre los años 2008 y 2012 la inversión en formación docente de la Secretaría de Educación del Distrito - Bogotá fue de 17,000 millones de pesos mientras que entre los años 2012 y 2016 fue de aproximadamente 35 millones de dólares.

- Resultados¹⁰⁹:

Entre 2012 y 2016, más de 9 mil docentes se beneficiarán con un apoyo económico de hasta 70% del valor de la matrícula para estudiar programas de posgrado de alto nivel académico, que respondan a los retos del sistema educativo actual, a las necesidades de los colegios y a los

¹⁰⁹ Se envió un email al Servicio de Atención al Ciudadano de la SED para conocer los resultados en las distintas áreas del Programa, pero a la fecha, la respuesta se encuentra aún en trámite.

programas prioritarios de la política educativa. La cifra de 9 mil docentes que se maneja actualmente como beneficiarios del proyecto, se estima será de 40,000 para el año 2015. A través de alianzas entre la SED y las mejores universidades de Bogotá los docentes contarán con un acompañamiento efectivo en su formación. Asimismo, un sistema de seguimiento garantizará que la formación en posgrado conduzca a transformaciones pedagógicas en el colegio, el aula y el territorio.

Videos / testimonios:

<http://www.youtube.com/watch?v=0RELJjs9zAk>

<http://www.youtube.com/watch?v=dzjX1liMujE>

<http://www.youtube.com/watch?v=AZIUJ6aYBUw>

<http://www.youtube.com/watch?v=sl9Rmf3fIVY>

Ficha 5: Maestro 100 puntos

- Dimensión: Visión del docente

- País / Región: Guatemala

- Contextualización de la experiencia:

El premio Maestro 100 puntos se lanzó por primera vez en 2006, como respuesta a los resultados de diversos estudios sobre educación que señalaban una escasa valoración social de la profesión docente en Guatemala y la necesidad de contar con incentivos para motivar el buen desempeño en el aula. Para el desarrollo de esta iniciativa se contó con la asesoría del Grupo de Trabajo de Desarrollo Profesional Docente -GTD- del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREALC). A su vez se tomaron en cuenta experiencias similares en Latinoamérica, como el Premio Profesor Nota 10, organizado por la Fundación Vitor Civita en Brasil y el Premio Compartir al Maestro, impulsado por la Fundación Compartir en Colombia.

Empresarios por la Educación, promotor de este proyecto, tiene por misión institucional promover la transformación del sistema educativo en Guatemala con una visión de largo plazo, y movilizar a la sociedad en torno a la importancia de la participación en la mejora continua del sistema educativo. Así mismo, busca promover reformas a las políticas educativas y la implementación de buenas prácticas que contribuyan a mejorar el sistema educativo nacional. Otros de sus proyectos educativos son: Redondeo por la Educación y Mapeo de la Inversión Privada.

- Tipo: Buena práctica

- Objetivos:

- ✓ Contribuir con la valoración social de la profesión docente en Guatemala
- ✓ Contar con incentivos para motivar el buen desempeño en el aula
- ✓ Honrar la labor de los maestros y directores, reconocer las buenas prácticas en el aula, motivar a los docentes y directores para hacer un buen trabajo educando a niños y niñas y sistematizar y dar a conocer experiencias positivas con el propósito de que sean replicadas;

- Estrategias:

- ✓ Organizar un concurso de premios e incentivos por proyectos educativos de buenas prácticas en el aula. Para ello, se ofrece a los maestros la posibilidad de inscripción gratuita y voluntaria al concurso
- ✓ Reconocer públicamente a los maestros premiados
- ✓ Enfatizar el rol social de los maestros dentro y fuera de las aulas.

- Promotor: Empresarios por la Educación Guatemala

- Actores involucrados: Maestros, directores, alumnos, auspiciadores (fundaciones, universidades, empresas, instituciones de desarrollo, entidades internacionales y

medios de comunicación), centros educativos y el Ministerio de Educación de Guatemala.

- Tiempo de implementación: Desde 2006

- Financiamiento:

El premio es auspiciado por Empresarios por la Educación Guatemala, Fundación Uno, Bantrab, Canella S.A., Fundación Carlos F. Novella, Fundación María Luisa Monge de Castillo, Fundación Pantaleón, BanRural, UNICEF, UNESCO, Fundación Paiz para la Educación y la Cultura, Way, Camas Olympia, Cifga, Save the Children, Piedra Santa Editorial, Cementos Progreso, Consejo Empresarial de Publicidad, Tercero y Asociados Comunicaciones y Relaciones Públicas; Universidad del Istmo Guatemala, Universidad Galileo Guatemala, Universidad del Valle de Guatemala, Universidad Rafael Landívar, Carolina Academia, Universidad Mesoamericana, Universidad Panamericana, CIAV Academia de Inglés y acompañamiento del Ministerio de Educación de Guatemala.

- Resultados:

Se han premiado a 50 maestros destacados alrededor del país, 10 cada año. Además, como todos los años se publica un documento que recuenta el proceso del concurso y sistematiza las diez prácticas ganadoras, también se cuenta con 50 buenas prácticas docentes puestas a disposición.

Videos / testimonios:

<http://www.youtube.com/watch?v=sDnTyXGmjRA>

<http://www.youtube.com/watch?v=DQtWZQRjHg4>

<http://www.youtube.com/watch?v=LHihNDtZueg>

<http://www.youtube.com/watch?v=lGTnd7-RnTE>

Ficha 6: Asistencia Técnica Educativa

- Dimensión: Carrera docente, Visión del docente
- País / Región: Chile
- Contextualización de la experiencia:

En el campo de la educación escolar en Chile, existen cuatro tipos de colegios: gratuitos subvencionados (el Estado asume todos los costos, algunos son municipales y otros particulares), subvencionados de financiamiento compartido (una parte la pagan los padres y otra el Estado, suelen ser particulares), de administración delegada (gratuitos, propiedad del Estado pero financiados por entidades empresariales e industriales) y particulares (totalmente pagados por los padres). Actualmente se encuentra vigente la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), cuyo objetivo principal es el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación financiada del país, enfocando su accionar no solamente a la entrega de recursos, sino también a los resultados que, con esos recursos, logren alcanzar los estudiantes. Este enfoque exige el establecimiento de compromisos que involucren y comprometan a toda la comunidad escolar, incluyendo a estudiantes, padres, profesores, directores y el Ministerio de Educación. A partir de experiencias previas, las autoridades han comprendido que los compromisos deben partir de todas las partes involucradas, incluyéndolos como entes gestores y responsables de las políticas públicas.

Para que el mejoramiento de la calidad de la enseñanza sea continuo, se requiere dotar al personal docente de conocimientos y habilidades que incidan en los aprendizajes de los alumnos. Este principio implica la valoración del papel del profesor en el proceso de formación. A partir de lo mencionado, uno de los componentes de la ley es la creación del proyecto de Asistencia Técnica Educativa (ATE), enmarcado en la lógica de la sustentabilidad y mejoramiento continuo de los resultados del aprendizaje. Este proyecto, vigente desde el año 2008, ha sido implementado para mejorar los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación chilena (SMCE), que considera variables referidas al desarrollo del currículo, tanto como las asociadas al desempeño y participación de los docentes, estudiantes y padres de familia.

- Tipo: Política Pública
- Objetivos:
 - Elevar la calidad de la enseñanza en los colegios subvencionados.
 - Apoyar la labor de los profesores, mediante la capacitación en temas relevantes para su desempeño profesional.
 - Valorar el papel de los profesores en el desempeño de sus alumnos.

- Estrategias
 - El Ministerio de Educación pone a disposición de los colegios el Programa de Asistencia Técnica Educativa (en adelante, PATE).
 - Cada colegio está obligado a elaborar e implementar un Plan de Mejoramiento Educativo, por una duración de cinco años, luego de los cuales debe ser reelaborado para un nuevo periodo.
 - El PATE dota de recursos económicos a las escuelas para convocar personas naturales, jurídicas o instituciones que brindan servicios de consultorías, asesoramientos, capacitaciones y evaluaciones que los ayuden a llevar a cabo el Plan de Mejoramiento. Los prestadores de servicios están debidamente acreditados por el Ministerio.
 - Soporte web para poner en red la oferta de personas o instituciones que brindan los servicios, según área temática. Estas son:
 - Gestión Curricular.
 - Liderazgo.
 - Convivencia Escolar.
 - Gestión de Recursos.

Si bien el Programa de Asistencia Técnica Educativa brinda la acreditación y la asesoría requerida, incluyendo publicaciones sobre buenas prácticas, estudios, formatos y modelos de documentación, la responsabilidad del contrato con los proveedores de estos servicios es del colegio que los solicita. Se considera un acuerdo entre privados, por lo que el colegio deberá generar un contrato, explicitando los objetivos propuestos, actividades a desarrollar, plazos estipulados, productos de la asesoría (intermedios y finales), profesionales que lo ejecutarán, resultados esperados, así como las multas por incumplimiento.

Una vez desempeñada su labor, los colegios pueden evaluar los servicios prestados a través de un formulario virtual. El resultado de dichas evaluaciones, así como la cantidad de servicios ofrecidos desde su acreditación, se encuentran disponibles en la base de datos. Dicha información resulta útil para que los colegios tomen la decisión de contratar a una persona o institución. A su vez, el Programa de Asistencia Técnica Educativa renueva anualmente la certificación de las personas e instituciones, en función a los resultados obtenidos en sus evaluaciones de sus servicios principalmente.

- Promotor:
 - Ministerio de Educación de Chile.
- Actores involucrados:
 - Ministerio de Educación de Chile.
 - Programa de Asistencia Técnica Educativa (reporta directamente al ministro).
 - Personas naturales o jurídicas certificadas para brindar los servicios de asesoría, capacitación y evaluación.
 - Profesores y directores de los colegios, quienes reciben los servicios.

- Tiempo de implementación
6 años (desde el año 2008).

- Financiamiento
Ministerio de Educación de Chile.

- Resultados
Por un lado, los resultados se aprecian en las estadísticas del programa:

de servicios ofrecidos hasta el momento, desde el año cuando se inició	
as o instituciones que han prestado por lo menos un o en el tiempo que lleva implementado el programa	
aso instituciones que han sido evaluadas por los colegios que prestaron servicios	
de evaluaciones personas o instituciones con evaluaciones as	

Por otro lado, en el estudio “Percepción de directores, sostenedores, oferentes ATE y autoridades sobre la asistencia técnica educativa y la ley de subvención escolar preferencial” (http://www.registroate.cl/usuarios/admin3/doc/2013021116064109227.eprcepci%C3%B3n_de_directores_y_sostenedores_oferentes_autoridades_locales_sobre_ATE.pdf), se concluye que existe una buena percepción de parte de los directores y profesores de los colegios acerca de los servicios brindados por las ATE. El estudio, llevado a cabo mediante entrevistas en profundidad, reconoce que lo más importante es la posibilidad de contar con una mirada externa, y que la participación de los consultores personales o institucionales no excluye la participación de la comunidad educativa en su conjunto.

Además, muchas instituciones que prestan estos servicios recogen declaraciones de profesores con quienes han trabajado. A manera de ejemplo, en la web de editorial SM (<http://www.ediciones-sm.cl/ate>) se pueden leer testimonios como los siguientes:

“...la presente tiene por motivos manifestar a través de su persona nuestro profundo agradecimiento a SM por el apoyo pedagógico a nuestro colegio durante estos 3 últimos años, específicamente en el área de evaluación... Valoramos este servicio, pues no nos cabe duda que ha sido fundamental para el significativo avance de nuestros resultados como colegio en evaluaciones externas...”

“... podemos decir que han sido un aporte y complemento a nuestro trabajo pedagógico, a través de los instrumentos de evaluación aplicados, tanto en la experiencia online como con las pruebas impresas.”

Ficha 7: Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia

- Dimensión: Carrera docente
- País / Región: España. Región de Murcia
- Contextualización de la experiencia

El interés por promover la capacitación docente en España comienza a inicios de la década de los 90. Entre otros beneficios, se implementó en los sistemas salariales de los docentes públicos no universitarios, el componente retributivo por formación permanente o “sexenio”. Éste consiste en un incremento salarial que se hace efectivo cada 6 años, condicionado a la acreditación de 100 créditos de formación docente continua. Los profesores no están obligados a capacitarse; sin embargo, si lo hacen, se convierten en merecedores de este incremento adicional en sus ingresos mensuales, que además es acumulable.

A través de un Decreto del año 2003, en el que se establecen lineamientos específicos para la planificación, estructura y organización de la formación permanente del profesorado, se crea el Centro de Profesores y Recursos (en adelante CPR), como ente responsable de las actividades de capacitación.

- Tipo: Política Pública
- Objetivos:
 - Ofrecer a los profesores de la región de Murcia la oportunidad de capacitarse de manera voluntaria en función a sus necesidades profesionales, poniendo a su disposición actividades de capacitación en diferentes competencias.
 - Promover a los docentes debidamente capacitados y evaluados, para que obtengan mejoras salariales.
- Estrategias
 - Incentivo a la capacitación voluntaria continua de docentes, a través de mejoras salariales
 - Identificación de necesidades de capacitación por escuelas a través de consultas sistemáticas.
 - Elaboración de un Plan Anual de Capacitación para cada escuela consultada.
 - Ejecución del aumento salarial cada seis años, periodo correspondiente a 100 créditos acumulados de capacitación.

El Centro de Profesores y Recursos cuenta con un grupo de asesores académicos elegido por concurso público, en las áreas de educación infantil, primaria, idiomas, socio-lingüística, ciencia, tecnología, formación profesional, y tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Las principales funciones del CPR son:

- Relacionadas con la formación y el asesoramiento:
 - Recoger y analizar las necesidades de formación.
 - Elaborar un Plan de Actuación y proponerlo para su aprobación en el Consejo Regional de Formación Permanente del Profesorado.
 - Diseñar, desarrollar y evaluar las distintas actividades formativas que le correspondan según lo planificado.
 - Impartir formación al profesorado o establecer convenios con universidades públicas para que lo hagan.
 - Asesorar sobre aspectos didácticos y curriculares a los centros educativos y al profesorado de la región.
- Relacionadas con los recursos, los programas educativos y la dinamización cultural:
 - Gestionar y canalizar las demandas, distribución y préstamo de recursos pedagógicos y materiales didácticos a los centros educativos.
 - Elaborar materiales para la formación del profesorado adecuados a las necesidades y objetivos planteados por los centros educativos de la Consejería competente en materia de Educación.
 - Informar y canalizar, para su posible publicación, los materiales educativos de calidad generados por el profesorado en las distintas actividades formativas.
 - Ofrecer información y asesoramiento sobre materiales, recursos y experiencias didácticas, así como promover la coordinación entre dichos centros educativos para la realización de experiencias comunes.
 - Contribuir a la dinamización social y cultural, especialmente en las zonas rurales, con el fin de enriquecer los proyectos educativos de la zona, promover la participación educativa y dar conocimiento a la sociedad de los proyectos realizados en el ámbito educativo.
- Relacionados con la innovación e investigación educativa.
 - Participar en los programas de gestión de calidad y planes de mejora de los centros educativos promovidos desde los centros directivos de la Consejería.
 - Promover el desarrollo, la difusión y el intercambio de los programas educativos internacionales, la innovación y la investigación educativa.

La relación de actividades formativas que realizan se encuentran disponibles en la siguiente dirección: <http://placentrodeprofesores.carm.es/>. Los profesores interesados en seguir las actividades formativas deben inscribirse a través de sus directores. No pueden inscribirse a más de dos cursos al mismo tiempo, y para recibir los créditos deben asistir a toda la actividad de manera íntegra, por lo que deben tomar en consideración la gestión de su tiempo. Es potestad de cada director otorgar el permiso respectivo para que el profesor asista a las capacitaciones, en caso estas se crucen con sus horarios de clases. Al finalizar la capacitación, los docentes llenan una encuesta, cuya información sirve como retroalimentación y ayuda para tomar decisiones en los próximos Planes a implementar.

Además de los cursos presenciales, también se ofrecen cursos en línea, a través de la siguiente aula virtual: <https://teleformacion.murciaeduca.es/teleformacion/>.

- Promotor
Gobierno de la Región de Murcia, a través de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades.

- Actores involucrados
 - Consejería de Educación, Cultura y Universidades del Gobierno de la Región de Murcia.
 - Centro de Profesores y Recursos (CPR), con sus respectivos locales de extensión.
 - Consejo Regional de Formación Permanente del Profesorado.
 - Directores encargados de proporcionar información sobre las necesidades de capacitación y gestionar la inscripción de los profesores en las actividades formativas.
 - Profesores como beneficiarios de las actividades formativas.

- Tiempo de implementación 11 años (desde el año 2003).

- Financiamiento
Gobierno de la Región de Murcia.

- Resultados
De acuerdo a la información proporcionada por su web, actualmente se cuenta con la siguiente oferta de actividades formativas, de acuerdo al tipo de recurso (los siguientes cuadros son de elaboración propia, a partir del cruce de información de su base de datos):

so	
a	
ario temático	

Las actividades formativas también se pueden organizar por trimestre y modalidad de dictado:

	cial	tica
tre 1		
tre 2		

ltre 3		

Finalmente, se pueden ordenar las actividades por competencia profesional. Se trata de cifras referenciales, pues cada actividad puede involucrar a más de una competencia:

Competencia científica	
Competencia didáctica	
Competencia para utilizar las TIC	
Competencia en valores	
Competencia de bibliotecas	
Competencia de centros y calidad	
Competencia de grupos de alumnos	
Competencias	
Competencia de acción y tutoría	
Competencia de creación de centros y programas	
Competencia de prevención de riesgos laborales	
Competencia de respuesta a la diversidad	

Ficha 8: Programa Ingresando a la Enseñanza

- Dimensión: Carrera docente, Visión del docente
- País / Región: Reino Unido
- Contextualización de la experiencia

Actualmente, en el Reino Unido no existe la carrera de Pedagogía como tal. Para ser profesor de colegio público, se debe contar con un grado académico, convirtiendo la enseñanza escolar en una especialidad que debe estudiarse adicionalmente.

En el año 2009, este país obtuvo un buen desempeño en las pruebas PISA (ver cifras proporcionadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE, en: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf). Ese año los estudiantes se situaron unos puntos por encima del promedio, pero el porcentaje de alumnos que no alcanzó el nivel mínimo para desempeñarse de forma eficiente en el mundo actual fue de 18.5% en lectura, 20.2% en matemática 15% en ciencia, cifras bastante mayores a las que obtuvieron países como Canadá, Finlandia y Corea, cuyos porcentajes oscilaron entre el 6% y el 9%.

Con la finalidad de reducir tales cifras, en el año 2010 se hizo efectiva una reforma educativa (el texto completo de dicha reforma se encuentra, dividido en tres partes, disponible en <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/Page1/CM%207980>). De acuerdo con el entonces Ministro de Educación, Michael Gove, uno de los principales problemas del sistema educativo era la escasa motivación del profesorado, por lo que dicha reforma incluyó una serie de medidas para estimular la carrera docente. A partir de ello se reformuló el Programa de Ingreso a la Enseñanza, perteneciente al Ministerio de Educación.

Las exigencias para el ingreso al sistema escolar público se hicieron mayores, pero también se incrementaron los incentivos de diversos tipos, no solo materiales.

- Tipo: Política Pública
- Objetivos:
 - Elevar la calidad de la enseñanza en el Reino Unido mediante el incremento de exigencias y reconocimientos a los docentes escolares.
 - Motivar a los profesores escolares para que valoren su profesión.

- Estrategias

- Poner a disposición información calificada al servicio de los interesados en seguir una carrera docente, mediante una plataforma web.
- Contener y acompañar a quienes se inician en la carrera con información y testimonios de calidad tanto a nivel humano (aspectos de la docencia en relación a los estudiantes) como técnico-profesional (salarios, beneficios sociales, proyección de carrera) sobre la cotidianidad de la tarea.
- Guiar y asesorar en alternativas de capacitación docente, de búsquedas exitosas de trabajo, y de modos de encarar la carrera docente.
- Asesoramiento a quienes no posean los medios económicos para efectuar la formación académica requerida, conectándolos con instituciones por becas o trabajos compatibles.
- Puesta a disposición de una bolsa de trabajo.

Para ser profesor escolar, los interesados deben:

- Tener un grado académico previo, además de tener calificaciones escolares por encima del nivel C en matemáticas, lenguaje y ciencia (el sistema escolar considera calificaciones de la A hasta la E para aquellos que aprueben los cursos, y U para los que desaprueben).
- Acreditar una cantidad de horas como observador de clases. Es decir, asistir a sesiones de clases en el nivel educativo que haya elegido para postular, solamente para ver y tomar notas de cómo enseñan otros profesores, teniendo la posibilidad de hacer preguntas al final de cada sesión a la que asista. Si uno se registra, el programa le ayuda a tomar contacto con profesores que les permitan asistir a sus clases.
- Aprobar un examen de admisión para el entrenamiento de profesores.
- Aprobar una entrevista personal. En dicha entrevista se toman en cuenta habilidades de comunicación, compromiso y entusiasmo por la enseñanza.
- Seguir alguna de las opciones de entrenamiento (nacional o particular, en este último caso pagada) que se detallan a continuación:
 - Curso de entrenamiento vivencial. En el que un colegio acepta al postulante, quien aprende en el día a día, tal y como se entrena por ejemplo a los médicos.
 - Postgrado en educación. Se lleva a cabo en las universidades, teniendo solo algunas sesiones de entrenamiento en colegios. Dependiendo de la institución, este entrenamiento también puede representar créditos para el estudio de una futura maestría.

Una vez seguida alguna de estas opciones, se obtiene el estatus de profesor calificado. Sin embargo, debe tener al menos un año como profesor antes de acceder a una línea de carrera docente.

- Promotor

Ministerio de Educación del Reino Unido.

- Actores involucrados
 - Programa Ingresando a la Enseñanza.
 - Universidades y colegios que ofrecen entrenamiento a los futuros profesores.
 - Postulantes a profesores.
- Tiempo de implementación
El programa funciona tal y como está actualmente hace 4 años (desde el año 2010).
- Financiamiento
Ministerio de Educación del Reino Unido y particular (de quienes deciden estudiar la especialización docente en una institución de pago).
- Resultados
En el canal de Youtube del programa (<http://www.youtube.com/user/getintoteaching>), se pueden observar múltiples testimonios de profesores que han pasado por éste programa. A continuación presentamos la traducción de algunos como ejemplo:

“Lo mejor de la enseñanza es la independencia que se tiene en el salón de clases, para crear un ambiente inspirador, y que produzca un impacto positivo en la vida de los estudiantes. La participación y la motivación de mis alumnos es lo que hace que me encante enseñar.”

“La enseñanza es una carrera emocionante. Trabajar con jóvenes estudiantes y verlos darse cuenta de su propio potencial es maravilloso. Ellos te ponen a prueba todo el tiempo con su deseo de aprender y su capacidad para desafiar a tu propio pensamiento, planteando preguntas que ni siquiera habías pensado.”

“La enseñanza, para mí, es la mejor profesión, pues me permite utilizar mis conocimientos para un propósito real y diario. Estoy en un trabajo donde las cosas cambian todo el tiempo y donde estoy constantemente siendo desafiado para producir labores de alta calidad en beneficio de los estudiantes en mis clases. Como profesor, estoy afectando las vidas de mis estudiantes todo el tiempo, lo que me da una gran satisfacción.”

“Tengo una gran relación con muchos de mis alumnos, siento que tenemos un respeto mutuo el uno por el otro. Provocar un interés y aptitud para los idiomas es muy gratificante y siempre me trae una gran sensación de satisfacción y orgullo. Me siento muy afortunado de estar en una profesión que tiene el potencial de cambiar la vida de los jóvenes para mejor.”

Por otro lado, debido a que es un programa que, tal y como está funcionando actualmente, tiene solo 4 años, todavía no se ha realizado una medición cuantitativa de los resultados. De

acuerdo a la información presentada en la web, si bien los resultados de PISA no han variado significativamente desde el año 2010, esta cifra no es determinante para medir la efectividad del programa.

Ficha 9: Plan Nacional para la Promoción de la Convivencia en Centros Educativos
--

- Dimensión: Clima Laboral
- País / Región: Costa Rica
- Contextualización de la experiencia

Como en casi toda América Latina, en las últimas décadas Costa Rica ha venido sufriendo un incremento de la violencia, producto de actividades delictivas como el narcotráfico. En un informe elaborado en el año 2007 por el Ministerio de Justicia de ese país (https://www.oas.org/dsp/documentos/politicas_publicas/costa_rica.pdf), se pueden consultar estadísticas.

La situación llevó a plantear un Primer Plan para la Prevención de la Violencia y Promoción de la Paz Social, que se ejecutó en el periodo 2007 - 2010. Uno de sus componentes fue el Plan Nacional de Prevención de la Violencia al interior y desde el Sistema Educativo, ejecutado por el Ministerio de Educación Pública. En el año 2011, mediante una revisión de las políticas y resultados, así como una descripción de las actividades que otras instituciones ejecutaban en materia de prevención de la violencia, se planteó una nueva versión de este Plan que se extiende hasta el año 2014. Desde la perspectiva escolar, actualmente se encuentra vigente el Plan Nacional para la Promoción de la Convivencia en Centros Educativos (Convivir).

- Tipo: Política Pública
- Objetivos:
 - Involucrar a los alumnos y profesores de los colegios de todo el país en actividades estudiantiles que les permitan relacionarse sobre la base del respeto, el disfrute de la diversidad y el sentido de pertenencia e identidad.
 - Contribuir a eliminar la violencia, la discriminación, los prejuicios y la incomunicación entre estudiantes y profesores.
- Estrategias:

Resumen

- Realización de actividades de difusión en poblaciones escolares promoviendo el mensaje de la convivencia.
- Soporte de material para facilitar el tratamiento de conflictos dentro del colegio, como por ejemplo guías con lineamientos para implementar procesos de negociación y mediación.
- Para casos de conflicto extremo, que no puedan resolverse al interior del colegio, se ofrece una alternativa administrativa a nivel nacional: el Modelo de Atención de Situaciones Conflictivas en Centros Educativos y Procedimiento Institucional

para la Declaratoria de Conflictos, como ayuda para resolver temas de violencia o fallas en la convivencia en instituciones escolares.

El Plan Convivir representa una estrategia integral, que considera tres ámbitos diferenciados: político institucional; nacional y del centro educativo. En este último, el Plan supone la adopción de prácticas y acciones concretas en cada centro educativo para la promoción de la convivencia por parte de las distintas comunidades educativas. Para favorecer la adopción de estrategias, el Ministerio de Educación Pública pone a disposición de los centros educativos herramientas¹¹⁰ para la elaboración de planes de implementación, así como materiales de apoyo curricular. A su vez, cada centro establece un Núcleo de Convivencia con la participación de directivos, profesores, alumnos y padres de familia.

Se plantean tres componentes básicos de intervención en los colegios:

- Prevención: Generar prácticas orientadas a fortalecer los vínculos comunitarios al interior de los centros educativos.
- Atención: Establecer protocolos de intervención para el desarrollo de medidas de respuesta a situaciones de conflicto en los centros educativos.
- Restauración: Generar procesos de restauración de la confianza y el sentido de pertenencia en situaciones afectadas por conflictos previos.

El desarrollo de estos componentes en cada colegio, se hace mediante la conformación del Núcleo de Convivencia. Se realizan actividades de difusión para promover el mensaje de la convivencia. Algunas son artísticas, como por ejemplo pasacalles, obras de teatro, juegos florales, etc. Y otras deportivas como campeonatos en distintas disciplinas.

- Promotor
Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, a través del Departamento de Convivencia de la Dirección de Vida Estudiantil.
- Actores involucrados
 - Ministerio de Educación Pública, que proporciona los lineamientos y bases del proyecto, además de materiales educativos para su puesta en práctica.
 - Núcleo de Convivencia, un comité escolar conformado por el director, representantes de alumnos y profesores. Este comité define responsabilidades concretas en materia de promoción de la convivencia, mecanismos operativos y sistemas de monitoreo y evaluación.
 - Profesores, involucrados a través de sus representantes en el Núcleo de Convivencia y con su participación activa en la ejecución de las actividades propuestas.

¹¹⁰La más importante es una serie de 4 módulos llamados “La convivencia en los centros educativos en Costa Rica”

- Directores, apoyando la implementación del proyecto en los colegios y permitiendo la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Estudiantes de todos los niveles y modalidades de la educación: primaria, secundaria y diversificada.
- Familias, mediante su participación en actividades orientadas a fortalecer las capacidades familiares, para la promoción de actitudes proactivas entre los niños, niñas y adolescentes.
- Sector privado, aportando financiamiento y promoción de las actividades.
- Sociedad civil, vinculando las actividades del colegio con los desafíos de desarrollo a nivel local.

- **Tiempo de implementación**

El proyecto actual tiene 3 años (desde el año 2011). Aunque entre el año 2007 y el 2011 se llevó a cabo un proyecto previo, que básicamente se enfocó en el diagnóstico de la situación de violencia y conflicto en los colegios (cómo era percibida, cómo era tratada, cómo se educaba al respecto, si es que se hacía).

- **Financiamiento**

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

- **Resultados**

La actividad más grande de este Plan fue la reunión, el 9 de octubre del 2011, en el Estadio Nacional de Costa Rica, de más de 10 000 miembros de las comunidades educativas del país. Con dicha actividad se dio inicio oficialmente al programa. Un reportaje de la experiencia se puede ver en <http://youtu.be/3Gy-6tFGZ4E>.

Un resultado importante, que destaca el Departamento de Convivencia de la Dirección de Vida Estudiantil, es la elaboración de los materiales educativos anteriormente reseñados. Todos ellos representan un aporte importante para los colegios, pues les permiten establecer directivas claras y actividades orientadas a promover la cultura de la convivencia.

Otro aspecto importante es que las actividades artísticas, deportivas y culturales, desarrolladas a partir de Convivir, han integrado y potenciado las labores de los otros programas de la Dirección de Vida Estudiantil: Gobiernos Estudiantiles, Servicio Comunal Estudiantil, Juegos Deportivos Estudiantiles, Bandera Azul Ecológica y Festival Estudiantil de las Artes. En todos ellos, el tema de la convivencia se ha ido desarrollando de forma transversal desde que se inició este programa.