

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

ARAGÓN

División de Estudios de Posgrado

EL MALESTAR DOCENTE SUS CAUSAS Y CONSECUENCIAS, EN EL COLEGIO  
DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL SUR.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN PEDAGOGÍA.

P R E S E N T A

LORENA DURAN RIOS

ASESOR

MTRO. JOSÉ LUIS ORTIZ VILLASEÑOR

San Juan de Aragón, Edo. De México; Mayo 2006



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MI MADRE

Con amor y admiración. Por todo su apoyo y comprensión.

A MI HERMANA

Por contar con su ayuda

A ROGELIO

Por que sin su ayuda y su soporte no podría estar concluyendo una etapa importante en mi vida.

AL COMITÉ TUTORAL

Por todo el apoyo y paciencia para la elaboración de la tesis  
Agradezco particularmente a la Profesora Rosa María Soriano y al  
Profesor José Luis Ortiz Villaseñor por todo su tiempo y conocimientos  
que fueron de vital importancia.

A TODOS LOS PROFESORES DEL CCH SUR  
Especialmente al profesor Arturo Ramírez Serrano  
por su gran ayuda en la aplicación de los cuestionarios  
así como por toda la información proporcionada.

## INDICE

Introducción.....	5
-------------------	---

### CAPÍTULO 1

#### CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MEXICO

1.1.1 Conformación.....	11
1.1.2 Desarrollo.....	18
1.1.3 Expansión.....	25
1.2 Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.....	36
1.2.1 Antecedentes.....	37
1.2.2 Modelo Educativo.....	41
1.2.3 Personal Académico.....	46
1.3 Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur	
1.3.1 Estructura.....	50
1.3.2 Infraestructura.....	50
1.3.3 Planta Docente.....	52

### Capítulo 2

#### MALESTAR DOCENTE CAUSAS Y CONSECUENCIAS

2.1 Esbozo teórico.....	57
2.2. Causas del Malestar Docente.....	66
a) Factores de primer orden.....	68
b) Factores de segundo orden.....	73
2.3 Consecuencias del Malestar Docente.....	77

### Capítulo 3

#### EL MALESTAR EN LOS PROFESORES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL SUR.

3.1. Problemática académica en el CCH Plantel Sur.....	82
3.2 Causas y consecuencias del malestar docente en los profesores del CCH Sur.....	95
3.3. Medidas para prevenir el malestar docente.....	113
Conclusiones.....	116
Fuentes de consulta.....	120
Anexo.....	128

# INTRODUCCIÓN

La docencia se caracteriza por pertenecer a las profesiones consideradas altamente estresantes y que trae como consecuencias efectos contrarios e implicaciones sobre sus conductas y actitudes, las cuales influyen significativamente en la calidad de la enseñanza.

Las exigencias a las que se enfrentan los docentes han ido cambiando en los últimos años; el lugar del docente lejos de ser un lugar preservado, se muestra hoy como un espacio deteriorado, la persona del docente, aparece como un problema, su lugar es frágil y su personalidad altamente vulnerable.

El malestar docente y la insatisfacción laboral son temas preocupantes y objeto de debates a nivel mundial. El fenómeno del malestar docente es uno de los problemas más serios y menos tomado en cuenta en la educación, ya que la mayoría de las

renovaciones pedagógicas están basadas en el trabajo del docente no en lo que “es”.

La investigación surge por las continuas quejas de los profesores en la sala de maestros, lugar donde se genera un gran malestar e incluso a los alumnos muchas veces se les desprecia.

Existe mucha discrepancia entre lo que los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur piensan y la manera como actúa en el aula. Desde la injusticia por el salario hasta el maltrato por parte de sus compañeros porque, aunque no lo parezca, el ambiente académico es muy competitivo.

Se comenzó, entonces, a averiguar por qué el docente a veces se pone violento; por qué, cuando un alumno le dice algo al maestro, éste le responde con incoherencias, o directamente no le contesta y genera un modo de violencia que conscientemente no quiere, pero la realidad es que existe, aumenta y daña por partida doble al otro y a sí.; por qué recurre a días económicos, por qué no asiste a cursos, por qué todo le perezca mal.

Existen diversas investigaciones relacionadas con el tema, la mayor parte de ellas fueron realizadas en Europa principalmente en España; en América Latina se reportan trabajos en Argentina, pero en México no se reportan investigaciones sobre el tema, aunque algunos investigadores de forma indirecta han abordado el problema.

Esta tesis intenta en parte llenar ese vacío, particularmente da cuenta de la opinión del profesor como realidad del sujeto que la relata, específicamente de los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur; que se desempeñan en la educación media superior. Permite conocer las causas que generan malestar en los profesores de dicha institución y sus repercusiones académicas, así como describir el interés de los profesores por la docencia y la satisfacción profesional, y con ello demostrar que los profesores padecen en menor o mayor grado de malestar. Para poder cumplir con nuestros propósitos fue necesario contextualizar la Educación Media Superior para poder analizar nuestro objeto de estudio.

Esta investigación ha sido elaborada a partir de una tesis central, en la cual se reconoce que la intromisión de factores de primer orden como relación docente – alumno, carga de actividades, recursos materiales y currículum así como los factores de segundo orden que refiere al contexto social donde se ejerce la docencia; el imaginario social sobre los maestros y las funciones que la sociedad ha delegado al sistema educativo generan el malestar docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur y repercuten tanto en la persona del profesor como en los procesos académicos.

El trabajo cuenta con tres directrices, el proyecto político académico de la Educación Media Superior en México el cual se analiza y describe en el primer capítulo para poder contextualizar nuestro objeto de estudio, se parte del origen de la Escuela Nacional Preparatoria el arco total del sistema educativo, hasta llegar al Colegio de Ciencias y Humanidades particularmente el Plantel Sur, objeto de nuestra investigación, que frente a otros bachilleratos se presenta como innovador.

En este capítulo se describen y analizan los diferentes proyectos educativos haciendo hincapié en la Educación Media Superior, la conformación del sistema educativo mexicano por primera cuenta, su desarrollo y expansión, en este último se crean diversas instituciones educativas a nivel medio superior entre ellas el Colegio de Ciencias y Humanidades para poder satisfacer la demanda social.

Otra directriz es el aspecto teórico del malestar docente , donde se llevó acabo la delimitación conceptual del término, también se trataron las relaciones y críticas terminológicas del mismo, así como las perspectivas desde las que se ha estudiado, y por su puesto las causas y consecuencias de este fenómeno.

No hay una definición unánime para el malestar docente, la literatura española refiere que cuando se usa la palabra malestar entendemos que algo no anda bien pero no se tiene la certeza de lo que ocurre, por su parte la literatura francesa lo denomina “malaise enseignant”. Mientras que los ingleses lo llaman síndrome de “Burnout”, el cual tiene que ver con estar consumido, quemado o fundido. El punto de coincidencia entre las diferentes escuelas yace tanto en sus referentes teóricos

como en la idea de que el malestar docente es una respuesta al estrés laboral, una experiencia subjetiva que engloba sentimientos y actitudes nocivas para la persona y la institución la cual es explicada en el segundo capítulo.

Se analizaron las tres posturas las cuales sólo difieren en el término, aun así se tomó como eje principal la escuela española.

La tercera directriz versa sobre el aspecto metodológico, se aplicó un cuestionario a 130 profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur se invalidaron 30 de ellos por no estar contestados de forma adecuada o por no ser devueltos, por lo que la muestra quedó conformada por 100 profesores de las diferentes áreas y categorías. En este tercer capítulo se interpretan y analizan los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los profesores de dicha institución, se presentan algunas propuestas cuyo objetivo es prevenir efectos nocivos que pudieran derivar en malestar y mejorar las condiciones donde se ejerce la tarea educativa

La aplicación del cuestionario fue un trabajo arduo pues la mayoría de los profesores al conocer el tema que se abordaba en el instrumento no quería responder a las interrogantes pues expresaban temor de que las autoridades conocieran su sentir y actuaran en consecuencia.

Debido a la falta de fuentes primarias se recurrió a fuentes secundaria pues las diversas bibliotecas con las que cuenta la institución así como instituciones privadas carecen de material sobre este tema, se intentó adquirirlo vía Internet a otros países pero el resultado fue negativo pues los libros no están en existencia, lo que representa una limitante para la investigación.

Otro de los inconvenientes para abordar este estudio es la inexistencia de un marco teórico estructurado.

Por otro lado sólo refiere a un colectivo docente por lo que no podemos hacer extensivo el problema a todos los profesores del sistema educativo.



El enfoque utilizado en la investigación es cualitativo ya que recurre a recolección de datos sin medición numérica para afinar o descubrir preguntas de investigación, reconstruye la realidad tal y como la observan sus actores dentro de un sistema social definido, en este caso los profesores. Utiliza paratextos como son los gráficos con la finalidad de ampliar la información obtenida en la encuesta aplicada a los profesores objeto de estudio.

El carácter de la investigación es descriptivo ya que incluye descripciones, interpretaciones y análisis del tema, pues tiene como propósito detallar las situaciones en donde se manifiesta el fenómeno del malestar docente.

La investigación puede ser de particular beneficio e interés para los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades de los diferentes planteles pues la problemática es similar en cada uno de ellos; y de manera general para todos aquellos educadores interesados en el tema sin importar el nivel educativo en el que se desenvuelvan.

# Capítulo 1

## CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

La verdadera reforma educativa, la que llega hasta el fondo de la cultura nacional, está por hacerse. Tal educación no podrá ser puramente espiritual Tampoco exclusivamente material, ni sólo orientada...en la técnica... ni en el espíritu. Más bien se orientaría a formar hombres en el sentido integral de la palabra.

SAMUEL RAMOS

*Veinte años de educación en México*

En este primer capítulo se exponen de manera clara y precisa los diferentes proyectos educativos nacionales haciendo hincapié en la educación media superior ya que en este nivel educativo es donde se centra nuestra investigación.

Agrupar en tres rubros el contexto histórico de la educación: conformación, desarrollo y expansión. Describe los proyectos educativos nacionales durante cada periodo en donde se valoran las políticas que se han instrumentado en el desarrollo de la educación media superior.

En muchas ocasiones, los cambios o reformas que han permeado la educación no siempre han sido congruentes con los proyectos de desarrollo nacional, debido, entre otras causas a las discontinuidades y rupturas entre una administración y otra y a veces dentro de una misma.

Se comienza hablando del origen de la educación media superior la cual proviene de la antigua Escuela Nacional Preparatoria fundada por Gabino Barreda en 1868 y que fue el antecedente para los estudios superiores.

Señala aspectos relevantes como el origen de la educación técnica que cobró un nuevo impulso con la creación del Instituto Politécnico Nacional; así como la expansión de la educación media superior con la creación de diversas instituciones educativas públicas que satisfacían la demanda en este nivel y por otro lado el impulso de la educación privada por parte del gobierno por falta de espacios en instituciones públicas.

Hasta llegar otro cambio de mayor trascendencia con el surgimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades, propuesto por el doctor Pablo González Casanova, cuyo modelo educativo es innovador frente a otros bachilleratos.

En esta Institución es donde se lleva a cabo nuestra investigación y por tal razón los dos últimos puntos de este capítulo exponen la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, su modelo educativo, personal académico así como la estructura e infraestructura de uno de sus planteles, el Plantel Sur.

### 1.1.1 CONFORMACIÓN

El origen de la Educación Media Superior en nuestro país se remonta a la victoria definitiva de los republicanos contra los imperialistas, cuando el 15 de julio de 1867<sup>1</sup> Benito Juárez hace su entrada a la Ciudad de México luego de la derrota política y militar del Imperio sostenido por los conservadores.

Durante los primeros meses de la República triunfante todo estaba por reconstruirse, por supuesto la educación era un aspecto fundamental, ya que si bien se había logrado un triunfo político, se tenía que fortalecer asegurándose un cambio en los ciudadanos, objetivo que sólo se podría lograr a través de la escuela. Por lo anterior, se formó una comisión a cargo de Gabino Barreda<sup>2</sup> para discutir las condiciones de una ley de instrucción, que permitiera una reforma educativa donde se apartara a la iglesia del estado; dando lugar a la educación laica y gratuita.

Es importante señalar que Gabino Barreda introdujo la filosofía positivista<sup>3</sup> la cual vino a sintetizar los ideales liberales e influyó en la educación, economía, y en la cultura mexicana, por lo que el Estado quiso crear un nuevo prototipo de ciudadano, ordenado y respetuoso de la paz, que permitiera lograr el progreso, y colocar al país a la altura de países europeos.

La ley de instrucción apareció en 1868 y establecía la educación primaria obligatoria, gratuita para los pobres, y excluía toda enseñanza religiosa del plan de estudios. Se

---

<sup>1</sup> Martínez Jiménez Alejandro “La educación en el Porfiriato” en *Ensayos sobre la Historia de la Educación en México*, Colegio de México, México, 1992, p. 105

<sup>2</sup> Gabino Barreda fue médico y educador mexicano, En 1851 viajó en París, donde conoció a Augusto Comte, quien fue el iniciador de la ideología positivista en Francia e influyó de manera determinante en Barreda. Bajo esta postura participó activamente con Juárez en la guerra contra los Estados Unidos, para después trabajar arduamente en establecer en nuestro país la educación básica como un derecho, por lo que debía ser gratuita, obligatoria y laica.

<sup>3</sup> El positivismo fue una doctrina filosófica iniciada en Francia por Augusto Comte y traída a México por Gabino Barreda. Según la filosofía positivista, la humanidad en su marcha hacía el progreso había recorrido tres estados: el teológico mediante el cual el hombre, al no encontrar las causas, de los fenómenos naturales, les había dado una explicación religiosa, el periodo metafísico sustituía a los dioses por entidades metafísicas o abstracciones, inaccesibles a la percepción; y finalmente el positivo, mediante el cual el hombre explicaba su mundo según los métodos de las ciencias modernas. La ley de los tres estados parecía corresponder perfectamente a la realidad mexicana después de la etapa metafísica, que había triunfado gracias a la victoria de los republicanos, se pasaba a la etapa positivista, aquella donde la educación y la ciencia permitieron asegurar cohesión del país y su modernización.

intentaba establecer un plan de estudios uniforme que diera configuración y encauzará a una nación independiente.

Con respecto a la educación media superior durante este periodo se conformó la Escuela Nacional Preparatoria y se encomendó al Doctor Gabino Barreda, la organización y dirección de la misma. De acuerdo con Barreda "la victoria definitiva de los liberales sólo se lograría con la emancipación mental de la población basada en la enseñanza de ciertas verdades científicas comunes, por eso en esta época el ciclo preparatorio alcanzó su máximo desarrollo"<sup>4</sup>

En esta Preparatoria predominó la educación científica sobre la religiosa, introduciendo la nueva doctrina del positivismo, por lo que se

suprimió cuanto no pudiera demostrarse, quitándole a la metafísica el importante carácter que había tenido. En cambio, logró establecer como alma de la enseñanza las ciencias abstractas, para crear el hábito de no apartarse de los hechos comprobados, y quitar el gusto de las afirmaciones sin fundamento y las generalizaciones apresuradas; dispuso, además, el estudio de estas ciencias siguió un orden pues no se podía pasar a una disciplina sin tener las bases necesarias, y por último, entre los métodos de enseñanza incluyó el inductivo, para robustecer la necesidad de comprobar toda afirmación.<sup>5</sup>

Las asignaturas que se establecieron para formar el eje de la educación fueron: las matemáticas, la aritmética, el álgebra, la geometría, el cálculo, la cosmografía, lógica y la física, "los alumnos se adiestraban en el método inductivo; no abandonaban, empero, el deductivo, pues lo aplicaban al inferir por medio del cálculo, verdades contenidas en los principios descubiertos"<sup>6</sup> Además integraron otras materias como el inglés , francés y gramática castellana, con el propósito de facilitar la adquisición de conocimientos y de difusión de ideas.

Las reformas hechas a la educación continuaron con el gobierno del presidente Lerdo de Tejada, quien las incorporó en la Constitución y fueron el punto de partida para el proyecto educativo del Porfirismo.

---

<sup>4</sup> Citado por Martínez Jiménez, "La educación en el Porfiriato" en *Ensayos sobre la Historia de la Educación en México*, Colegio de México, México, 1992, p. 109

<sup>5</sup> Larroyo Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, Porrúa, México, 1986, p. 286

<sup>6</sup> *Ibidem.* p. 287

Por lo que al inicio de este gobierno el Estado asumió la responsabilidad de la educación, Porfirio Díaz priorizó la necesidad de proporcionar una educación elemental a todos los mexicanos, como un estrategia de solución a los problemas políticos, sociales y económicos del país. Aunque uno de los problemas a los que tuvo que enfrentarse fue a la heterogeneidad de la población.

De esta manera el proyecto primordial de este período en el plano educativo fue la unidad de los sistemas educativos en todos los niveles, es decir se apostó a la educación como la única manera de lograr no sólo la alfabetización de la población, sino también el fortalecimiento de la unidad nacional y así integrar a los mexicanos, con un nuevo sentido de identidad y cohesión nacional. Por lo que en "1888 Porfirio Díaz señalaba que la instrucción primaria es el punto de partida sobre el que tienen que levantarse el edificio grandioso que contienen el caudal científico de un pueblo y su propagación, forman el primer deber de todo gobierno que comprende y sabe cumplir su misión social"<sup>7</sup>

Con el propósito de unificar los sistemas educativos, en 1889 el Secretario de Justicia e Instrucción Pública Joaquín Baranda,<sup>8</sup> organizó el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, llamado por el propio Baranda "Congreso Constituyente de la Enseñanza", en el cual se definió la enseñanza elemental como obligatoria. Debido a que no se alcanzó a discutir todos los temas agendados se decidió continuar estos asuntos durante el segundo congreso un año después, el cual tenía como objetivo primordial la organización de la secundaria y la preparatoria<sup>9</sup>

De acuerdo con Bazant Milada " Estos congresos lograron uniformar a la educación ya que se establecieron ciertos parámetros que serían seguidos en todas la entidades tales como: las materias enseñadas y el método de enseñanza" <sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, p 133

<sup>8</sup> Joaquín Baranda ha sido el único funcionario que ha durado 19 años al frente de una secretaria de educación, era partidario del positivismo por lo que protegió la enseñanza basada en la ciencia, aunque también fortaleció las humanidades.

<sup>9</sup> Bazant Mílada, *Debate pedagógico Durante el Porfiriato*, Caballito, México, 1985,p.37

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 132

Por lo tanto después del primer congreso se multiplicó rápidamente el número de escuelas, y se creó la normal como una institución de formación de los profesores que impartirían educación elemental. Además se mejoró la educación implementando nuevos métodos de enseñanza, sustituyendo el dogmático en donde los estudiantes estaban obligados aprender de memoria los conocimientos transmitidos por el profesor, por el método objetivo o intuitivo que se basaba en la observación de los alumnos en los objetos materiales.

Es importante señalar que a pesar de los esfuerzos durante el porfirismo por impartir educación elemental a toda la población, se enfrentó un nuevo problema ya que para educar no sólo se debían fundar escuelas, formar maestros o sustituir los métodos de enseñanza, para educar se requería convencer a la gente para que asistiera a clases, ya que desde su punto de vista parecía poco útil acudir a ellas, lo que provocó un trabajo duro por parte de los profesores que se convirtieron en misioneros.

Con respecto a la incidencia del segundo congreso en la educación preparatoria,<sup>11</sup> es fundamental mencionar que se continuó con la filosofía positivista donde la ciencia se concebía como la base de la potencia material y espiritual de los pueblos, por lo que, se decidió continuar con esta postura para la reestructuración de la preparatoria sin discutir siquiera otra posibilidad.

Lo que si se discutió y organizó fueron las asignaturas que constituirían el plan de estudios, por lo que se llegó a los siguientes lineamientos:

- a) La educación preparatoria debía ser igual para todas las carreras y con una duración de seis años, con el propósito de vivir dentro del grupo ilustrado del país.
- b) El plan de estudios eliminó lo teológico y metafísico dando prioridad al estudio de las matemáticas y la lógica pues apoyaban la formación positivista.

---

<sup>11</sup> Es fundamental señalar que la educación media durante el porfiriato estaba constituida por dos instituciones: la escuela de artes y oficios y las escuelas normales, así lo señala Bazant Mílada. La preparatoria, era parte de la educación superior, la cual fue prioritaria para los educadores

- c) Se eliminó el latín, argumentando que no se considera una materia indispensable en la formación que se pretendía en el plan de estudios, ya que se le relacionaba con la educación escolástica que se impartía por parte de la iglesia.
- d) La educación tenía que ser integral por lo que impartía lectura superior y dibujo.<sup>12</sup>

En 1896, se inició la reforma a la enseñanza Preparatoria. Por lo que se concluyó que la preparatoria se estudiara en un lapso de cinco años, distribuidos en periodos semestrales. El orden de la enseñanza de las asignaturas se hacia más difícil a medida que se avanzaba en los semestres. Se iniciaba con las matemáticas, para continuar con las materias de cosmografía física, zoología y botánica, geografía, historia y por último la lógica. Se ratificaba la enseñanza experimental, y, por ello, la necesidad de crear laboratorios, inclusive de psicología.

Hacia 1900 existían en la Republica 33 escuelas preparatorias oficiales. Sólo los Territorios Federales de Tepic y Baja California tenían dos, y los Estados de Sonora y Colima no contaban con ellas. Después de la Escuela Nacional Preparatoria, los mejor atendidos eran los Institutos de las Preparatorias de Guadalajara, Puebla, Guanajuato, San Luis Potosí, Oaxaca, Jalapa y Michoacán.

Baranda renuncia por razones políticas en 1901, y Porfirio Díaz designa a Justino Fernández como ministro de Justicia e Instrucción Publica y, para encargarse de lo educativo, nombra a Justo Sierra como subsecretario.<sup>13</sup> En 1904, Díaz es reelecto y

---

<sup>12</sup> Cfr. Bazant, *Debate pedagógico Durante el Porfiriato*, Caballito, México, 1985 p.61

<sup>13</sup> Justo Sierra, de personalidad vigorosa y poliédrica, señoreaba la escena pública de su tiempo con extraordinario brillo y notable solidez. No era el ministro más poderoso, pero sí él más espectacular: historiador, maestro, periodista, filosofo y poeta; cubría todos los campos con una gallardía que le conquistó rápidamente la atención de sus contemporáneos, y a posteriori, la del porvenir. Abogado desde 1871, había ocupado cargos importantes en el poder judicial, incluso el de ministro de la Suprema Corte; político sagaz y orador impetuoso, desempeñó un papel relevante en la tribuna parlamentaria. Profundamente interesado en los problemas de la educación, tuvo actuación destacada en los Congresos Nacionales de Instrucción; colaboró con Baranda y con Fernández en la Secretaría de Justicia e Instrucción Publica; ejerció el magisterio en los más altos niveles del plan educativo y colaboró con Barreda como catedrático de la Escuela Nacional Preparatoria. Miembro de sociedades científicas y literarias, su contribución de trabajo a las mejores causas del progreso y la cultura. Profesó la filosofía positiva y combatió por ella desde su aparición en el país; luego participó en los debates que lo fueron ubicando como fuerza política. En 1908 se enroló en la critica de esta corriente de pensamiento y en 1910 propicio los trabajos del Ateneo de la Juventud



crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, cuyo primer titular fue el propio Justo Sierra, de 1905 a 1911.<sup>14</sup>

A Justo Sierra le tocó la difícil tarea de influir en la educación pública del país con un profundo sentido de servicio popular. Durante esta etapa se sustituyó el método de enseñanza escolástico y dogmático, por uno basado en la observación, en el análisis, en la generalización y en la inducción. Se consideró a la preparatoria como la mejor de Latinoamérica, ya que formó una generación intelectual de positivistas, algunos de los cuales influyeron de manera determinante en el destino de la nación, y llegado el momento ayudaron definitivamente en el inicio de la revolución.

La Revolución Mexicana inició en 1910, se propició por razones de orden político, y de una difusa democracia social;

lo que se tradujo en un anhelo colectivo de amplia propagación de la cultura en todas las clases sociales. Y además se incorporó a este movimiento una intensa corriente de postulados agrarios, librándose una violenta lucha entre el régimen latifundista y el campesinado, que, primero con temor y desconfianza, más tarde con clara conciencia de poder, se torna una fuerza viva en el naciente régimen<sup>15</sup>

Durante la Revolución, Francisco I. Madero, trató de destruir la estructura del régimen porfirista para crear otro, fundado en el principio del sufragio efectivo y la no reelección. Al término del viejo régimen, tuvieron el poder los caudillos insurrectos: Madero, Zapata, Villa, produciéndose entonces una pugna interna entre ellos.

Con respecto a la educación, en 1910 Justo Sierra reformó a la Universidad Nacional de México, adscribiéndole las escuelas profesionales y de bellas artes y también, desde entonces, la Escuela Nacional Preparatoria.

En esta época se mencionaba un proyecto disciplinario semejante al militar, por lo que se estuvo a punto de suscitar una huelga. Otro problema fueron las críticas al plan de estudios, argumentando que se descuidaban muchos aspectos importantes de la experiencia humana. Debido a lo anterior García Naranjo y el director de la

---

<sup>14</sup> Carranza Palacios José Antonio, *100 años de educación en México 1900-2000*, Limusa, México, 1996, p.23

<sup>15</sup> *Ibidem*, p.39

ENP Genaro García implementaron un plan de estudios que rompía con la tradición positivista, el objetivo de la ENP era "impartir educación física, moral intelectual, y estética de un modo uniforme, gratuito y laico" <sup>16</sup> La educación sería fundamentalmente práctica y siempre que fuere posible, se referiría a México.

Se incluyeron cursos de historia, filosofía y literatura en los primeros años sin abandonar las ciencias, y "se estableció un equilibrio razonable entre la concepción educativa de los científicos y las humanidades"<sup>17</sup>

Sin duda la parte novedosa del plan era la formación humanística y la reducción de horas de clases de ciencias y matemáticas., disminuyendo la orientación positivista e incluyendo el sentido humanista. . "El nuevo plan de estudios de la ENP reducía el número de años de estudio a cuatro y contenía las asignaturas requeridas para ingresar en cualquier carrera universitaria, adquirir los conocimientos de una profesión especial o dedicarse a diferentes actividades."<sup>18</sup>

El nuevo plan de estudios propuesto por García Naranjo y Genaro García justificaba sus modificaciones argumentando que:

⇒ Los jóvenes necesitaban, una vez terminada la primaria superior prepararse para la vida, lo cual se podía realizar a través de la enseñanza técnica de inmediata aplicación.

⇒ El país requería urgentemente el desempeño de diferentes actividades ejercidas por los ciudadanos y, por tanto, no se podían encerrar largos años en las aulas.

⇒ El promedio de vida en el país era de 40 años y, para que los hombres rindieran el fruto de sus energías, se necesitaba utilizarlas desde temprano<sup>19</sup>

En 1917 existía un nuevo debate sobre la ENP, debido a que se escuchaban propuestas sobre incluir otra etapa entre la primaria y la preparatoria (lo cual se

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, p.13

<sup>17</sup> *Idem*

<sup>18</sup> *Ibidem*, p.214

<sup>19</sup> *Cfr.* Carranza, Palacios José Antonio, *Op. Cit*, p.214 -215

refería a la educación secundaria), debido a la poca continuidad entre primaria superior y la preparatoria. Además se discutía acerca si la ENP se debía incorporar a la Universidad Nacional de México.

Entre 1915 y enero de 1920 la ENP pasó por una etapa de reformas continuas, estrenando cuatro planes de estudio, adaptándose el último. El cual se caracterizaba por la formación humanista a través del desarrollo físico y moral, por lo que las asignaturas cubrían las diferentes ramas de la ciencia: ciencias matemáticas que consideraba Física, Química y Biología, las ciencias sociales y sus correlativas; ciencias fisiológicas y sus aplicaciones a la vida práctica; lenguas, letras, artes plásticas, artes industriales y artes musicales.

En resumen la conformación de la educación media superior giró alrededor de la Escuela Nacional Preparatoria cuyo principio fue el positivismo, para equilibrar posteriormente lo científico y lo humanístico; sin embargo los problemas políticos, sociales y económicos de la época impidieron continuar con mejoras en la ENP.

### **1.1.2 DESARROLLO**

Para 1921 José Vasconcelos quien fue el primer secretario de Educación Pública impulsó el Proyecto de Educación Nacionalista con el cual se estructuró el Sistema Educativo Nacional.

Este proyecto no fue copiado o adaptado de ningún sistema educativo extranjero, sino que lo diseñó de acuerdo a las condiciones socioeconómicas, culturales y políticas del país y basado en su propia experiencia. El modelo partía de un concepto de educación humanista integral, que pretendía desarrollar las diferentes facultades del ser humano, integrar la educación con la cultura, con el trabajo, con la filosofía, con la organización social, la política y las costumbres.

El principal obstáculo que enfrentó este proyecto surgió en 1924, cuando la administración del presidente Obregón recortó un 50% del presupuesto educativo por los gastos militares, ante tal situación José Vasconcelos renunció a su cargo en

la Secretaría de Educación Pública pues no estuvo de acuerdo con tales disposiciones.

Para 1924 y como parte del proceso mismo de la Revolución Mexicana surge el proyecto de educación rural como una alternativa para solucionar el problema de la educación del campesino y que contribuyó a articular el avance de la reforma agraria. Las escuelas rurales campesinas se organizaron como internados mixtos y alcanzaron su máximo desarrollo con el presidente Lázaro Cárdenas.

La escuela rural sustentaba sus fines teóricos metodológicos es los siguientes principios:

- a) Organizar la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo al nivel intelectual de los alumnos
- b) Organizar el periodo escolar por la cantidad y calidad de los conocimientos
- c) Convertir a la escuela rural en centro de actividades múltiples
- d) Las asignaturas deberían centrarse en la acción de la agricultura y la industria.
- e) Organizar a los profesores por actividades y no por grados
- f) Evaluar la labor docente<sup>20</sup>

No obstante estas buenas apreciaciones el modelo fracasó al descontextualizarse de los principios de la educación socialista, orientada principalmente a beneficiar a la población rural y fomentar un modelo excesivamente centralista en su estrategia de instrumentación.

Sin embargo surge otro proyecto en donde se contempla una educación socialista, la cual tuvo sus antecedentes en la educación positivista y la difusión de las ideas del marxismo-leninismo en el mundo, con el triunfo de la Revolución en la Unión Soviética, así como en la necesidad de llevar la reforma agraria y el establecimiento de los derechos laborales.

---

<sup>20</sup> México, Secretaría de Educación Pública. *Evolución Histórica de la educación a través de los proyectos nacionales, 1921-1999*, SEP, México, D.F, 2000,p. 4

En 1932 se llevó a cabo en Veracruz el primer Congreso Pedagógico, el cual propuso fortalecer en la escuela secundaria la cultura básica adquirida en la primaria, integrándola a un ciclo básico, con el fin de formar los cuadros técnicos y profesionales para el desarrollo nacional, así como establecer las bases científicas para la creación de un estado socialista. Producto de ello se presentó el proyecto de reforma al Artículo 3 constitucional, que proponía que toda enseñanza fuera antirreligiosa y gratuita.

No obstante, el término socialista derivó en una gran polémica, hasta que se eliminó el concepto en la redacción final del Artículo 3, pues el gobierno de Abelardo Rodríguez consideró irrealizable el proyecto, ya que en la práctica el Estado mexicano poseía otras características estructurales e históricas que no se podían romper radicalmente, lo cual derivó en la suspensión del proyecto educación socialista dando base a un proyecto de educación técnica.

Durante la presidencia del general Lázaro Cárdenas<sup>21</sup> con una orientación socialista como fue establecido desde su inicio en el poder “promueve la reforma al artículo 3º (que el gobierno anterior había propuesto) constitucional en la que se da una orientación socialista a la educación impartida por el estado y se otorga a éste el control sobre la educación primaria, secundaria y normal”<sup>22</sup>

El presidente Cárdenas apoyó el desarrollo del Instituto Politécnico Nacional (IPN) que representaba una alternativa de educación superior, Los ideólogos de esta alternativa educativa fueron Wilfredo Maassieu y Juan de Dios Batíz, quienes proponían la educación propedéutica; ya que ofrecía servicios en los niveles prevocacional (primaria y secundaria) y vocacional (bachillerato técnico)

La prioridad dentro de la Preparatoria Técnica eran las matemáticas, la mecánica, la física, la química, el dibujo y los trabajos de laboratorio o talleres. Se propusieron los siguientes objetivos prácticos:

---

<sup>21</sup> Durante el periodo de 1934-1940 el presidente fue Lázaro Cárdenas, general joven de 38 años, fue uno de los jefes militares con mayor experiencia política, Siempre muy interesado por la educación, el campo y las masas obreras

<sup>22</sup> Carranza, *Op. Cit*, p. 30

- Una preparación rápida, profunda, sólida, para los estudios técnicos.
- Un adiestramiento de la mentalidad en el campo de las disciplinas científicas exactas.
- Familiarización del educando con el laboratorio y el taller.
- Educación dentro de los sistemas experimentales prácticos y de investigación.
- Uso económico del tiempo.<sup>23</sup>

La enseñanza vocacional era el enlace entre las escuelas prevocacionales y las profesionales. Por tanto, ayudaban a obtener la información de los cursos prevocacionales, con la tendencia a precisar la inclinación del alumno, y a prepararlo para los estudios profesionales de la carrera elegida, Se dividió en tres grandes áreas: Ciencias Físico Matemáticas y Biológicas, Ciencias Económicas y Ciencias Administrativas e Industriales.

De aquí se derivan las carreras cortas, dirigidas a los estudiantes que no podían terminar una carrera profesional. La enseñanza profesional estaba encaminada a la preparación de especialistas técnicos.

Desde los inicios de los años sesenta se impulsó el desarrollo de todo un sistema de educación técnica, integrado por escuelas secundarias técnicas, centro de estudios de bachillerato tecnológico, institutos tecnológicos, programas de posgrado y centros de investigación y desarrollo tecnológico; En este gobierno se establecieron algunas escuelas técnicas privadas como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), contando con un sólido apoyo del sector empresarial.

La influencia de la educación técnica alcanzó la educación primaria y secundaria con la implementación de talleres para desarrollar habilidades manuales.

La educación tecnológica de nivel medio ha perdido su capacidad de promover la movilidad social que tuvo en el pasado, ya que los empleos en donde se requiere

---

<sup>23</sup> Carranza, *Op. Cit*, p. 32

mano de obra calificada han caído dando paso a la evolución de la tecnología orientada a la automatización.

El proyecto de unidad nacional se inició con el presidente Cárdenas y se consolidó durante los gobiernos de Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines.

En el gobierno de Ávila Camacho se pugnó por un espíritu de unidad nacional, así como la lucha por una educación integral para la paz, la democracia, contra la ignorancia y a favor del nacionalismo y la solidaridad. Se suprimió la orientación socialista de la educación, postulando nuevos principios como la educación integral científica, democrática, nacional, obligatoria y gratuita.

La política educativa giró en torno a tres principios fundamentales:

- a) Incrementar los medios para liquidar el analfabetismo
- b) Crear el tipo de hombre, de trabajador y de técnico que exigía el desarrollo económico.
- c) Elevar la cultura general en el campo de la ciencia y el arte.<sup>24</sup>

Con Ávila Camacho se inició una expansión escolar que se orientó a satisfacer las aspiraciones de las clases medias urbanas y las necesidades del incipiente desarrollo económico del país. “Durante este sexenio la enseñanza media creció a una tasa geométrica del 10.1% anual”<sup>25</sup> que fue aumentando en sexenios posteriores.

En la Escuela Preparatoria Técnica, desaparecieron los estudios de humanidades, se impartía en cuatro años y se recibían a los alumnos con el certificado de estudios de la escuela primaria.

En el gobierno de Miguel Alemán Valdés se orientaron los criterios de su política educativa basándose en los principios de la pedagogía social, y la escuela unificada,

---

<sup>24</sup> Carranza, *Op. Cit*, p. 45

<sup>25</sup> *Idem* p. 47

así como la escuela activa que vincula la educación con los procesos de producción. Para llevar a cabo su proyecto contó con el pedagogo Francisco Larroyo quien fue autor de obras que orientaron y formaron a generaciones de profesores.

Uno de sus logros más importantes fue la construcción de Ciudad Universitaria de acuerdo a la gran demanda del alumnado, se entregó terminada la Biblioteca, laboratorios, estadio, los salones, laboratorios y auditorios. De igual forma se construyeron otras instituciones educativas, la organización de la enseñanza normal, los institutos de Bellas Artes, Nacional indigenista y Nacional de la juventud.

El gobierno del presidente Adolfo Ruiz Cortines consolidó las realizaciones educativas de los gobiernos anteriores. En esos años el gobierno aumentó los gastos en educación, especialmente los subsidios a las universidades y los salarios de los profesores, y en general aplicó con mayor eficacia económica los fondos federales. Los servicios educativos continuaron creciendo pero no se llevaron a cabo reformas en los métodos, programas de estudio o los textos escolares.

En este periodo presidencial se creó el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) y el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) La Universidad Nacional, que se cambió a Ciudad Universitaria, recibió apoyo económico para adaptarse a sus nuevas instalaciones

En el Instituto Nacional de Bellas Artes las actividades se multiplicaron, se crearon institutos regionales, grupos artísticos y centros de educación estética en varias ciudades del país y se construyeron instalaciones para las artes dramáticas en la ciudad de México, entre ellas el Auditorio Nacional, los edificios de la Escuela de Teatro y de la Académica de la Danza Mexicana.

El proyecto de unidad nacional impulsó la educación urbana, pero fue poco efectivo para resolver los problemas de la educación rural e indígena y de sectores



marginados. Aunque se logró ampliar el presupuesto educativo federal del 10.8 % al 17 %.<sup>26</sup>

En el gobierno de Adolfo López Mateos se dio un fuerte impulso al Instituto Politécnico Nacional y los Institutos tecnológicos Regionales. Se consolidaron y se institucionalizaron las Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Los valores de la filosofía educativa de Jaime Torres resultaron trascendentales en el proyecto educativo del país. El desarrollo de la ciencia, de la tecnología y el atraso del hombre en la cultura le preocupaban hondamente.

Desde su perspectiva, el perfil del hombre debía responder a las condiciones críticas que se estaban viviendo en esa época y se implantó una reforma educativa. Estableciendo el Plan de los Once Años, enfocado al mejoramiento y extensión de la educación Primaria. Al mismo tiempo se estableció la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior.

El presupuesto educativo logró sostenerse hasta la administración del Presidente Gustavo Díaz Ordaz es decir los efectos del Plan de Once Años perduraron, sin embargo se vio obstaculizado por el movimiento estudiantil de 1968.

En este gobierno se crearon nuevas modalidades educativas como la telesecundaria, la secundaria técnica agropecuaria, la industrial y la pesquera. De igual forma se creó el Centro Regional de enseñanza Industrial de Guadalajara (CERETI). Se convirtieron las prevocacionales en secundarias técnicas.

Dentro de los movimientos que se efectuaron a nivel mundial podemos recordar: el pronunciamiento a favor de los derechos humanos, la lucha contra la discriminación racial, el derecho de la mujer y el niño, y en contra de la guerra de Vietnam. México no estaba ajeno a estos problemas y con la intervención de la policía entre dos

---

<sup>26</sup> México, Secretaría de Educación Pública. Evolución Histórica de la educación a través de los proyectos nacionales, *Op. Cit.*, p. 9

vocacionales del IPN y la Escuela Preparatoria particular "Isaac Ochotorena" se desencadenaron ataques por parte de la policía a diferentes preparatorias, realizándose marchas y huelgas en protesta contra las acciones del gobierno.

El 2 de octubre se organizó un mitin en la Plaza de las tres culturas, en Tlatelolco, que terminó dramáticamente con muertos y detenidos. Como resultado de este movimiento surgió un cambio en la conciencia política y social del país.

### **1.1.3. EXPANSIÓN**

La expansión de la educación media superior tiene como antecedente el movimiento estudiantil del 68 en el cual se pugnaba entre otras cosas por una educación incluyente, las características que permearon el ámbito educativo más que académicas eran esencialmente políticas, pues reflejaban la postura del gobierno de Díaz Ordaz quien se distinguió por su tendencia elitista y selectiva en política educativa.

Se implementó un proyecto llamado Planes y Programas de Reforma, Descentralización y Modernización de la educación que surge con Luis Echeverría y continúa hasta estos días.

El nuevo gobierno de Luis Echeverría Álvarez modificó los procesos políticos, económicos y educativos del país; en el aspecto político incrementó la participación de la sociedad, se constituyeron nuevos partidos políticos (PAN, PT, PARM) se reformó el PRI y hubo una participación sindical jamás vista; en lo económico se incrementó la productividad, se conquistaron mercados externos pues se abrieron las puertas a capitales extranjeros; en lo educativo se planteó un nuevo proyecto el cual fue concebido como: un bien en si mismo esto es como un beneficio social que contribuyera al desarrollo del país"como medio de legitimación ideológica del sistema político mexicano y del propio gobierno"<sup>27</sup>, también se consideró como una puerta para poder ascender socialmente y por su puesto fue antes que nada una

---

<sup>27</sup> Latapí Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México 1970- 1976*, Gernika, México, 1980, p.70

estrategia política para evitar cuestionamientos sobre lo ocurrido en Tlatelolco, con la cual se pretendió que se beneficiaran los más desprotegidos.

De esta manera en 1971 el Presidente Luis Echeverría anunció la “ reforma educativa” la cual revisó e innovó los métodos educativos reformando el plan de estudios de primaria y secundaria , la edición de nuevos libros de texto y libros auxiliares para el profesor los cuales proponían la implementación de métodos activos en donde alumno y profesor interactuaran en el salón de clases; pero sobre todo propició una considerable expansión en el sistema educativo, se multiplicaron las instituciones sobre todo en el nivel medio superior, se incrementó la matrícula, se impulsó la enseñanza abierta, y se promulgaron leyes en materia educativa.

Como resultado de esta reforma se estableció la Ley Federal de Educación que entró en vigor el 14 de diciembre de 1973.<sup>28</sup> Dentro de los principios que estableció la Ley es que la educación debía tener un proceso escolar y extraescolar, para lo cual se implementaron clubes y brigadas juveniles que completaron la falta de oportunidad escolar; otro principio manifestaba que el sistema educativo debía estar abierto para todos los ciudadanos con base en la libertad y responsabilidad entre sus actores.

Como la educación secundaria crecía y por ende la educación superior se emprendió un proyecto propuesto por el entonces Rector de la UNAM Pablo González Casanova en el cual manifestó su compromiso con la Universidad de masas y su interés por mejorar todos los aspectos de la vida académica. Surgieron diversas instituciones de educación media superior como el Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H.) de la Universidad Nacional Autónoma de México en enero de 1971 cuyos objetivos fueron la innovación de programas de estudio y la vinculación del bachillerato con la licenciatura y el posgrado. Pero principalmente respondió a una necesidad emergente, la demanda de enseñanza superior.

---

<sup>28</sup> *Idem*

El plan de estudios del CCH fue organizado por áreas, y se cursa semestralmente, cuenta con cinco opciones terminales que ayudan a orientar a los alumnos en su decisión profesional.

En esta misma lógica fue implementado el Sistema de Universidad Abierta, el cual tuvo como principal propósito formar a estudiantes que trabajan y por tal razón no pueden acudir al sistema escolarizado y de esa manera hacer llegar la educación a todos.

El Colegio de Bachilleres fue otra alternativa en educación media superior, creado por decreto presidencial el 17 de septiembre de 1973 como organismo descentralizado del Estado. Para 1976 la población era de 29, 646 alumnos.<sup>29</sup>

Actualmente el Colegio de Bachilleres es el segundo bachillerato propedéutico más numeroso en cuanto a matrícula y el tercero en el conjunto de las instituciones educativas de nivel medio superior. Cuenta con 20 planteles en la zona metropolitana de la Ciudad de México y 12 centros en los estados lo que suma 348 planteles en el país.<sup>30</sup>

El Colegio de Bachilleres tiene como propósito “la formación de bachilleres mediante la generación y consolidación de procesos que propicien el desarrollo de sus potencialidades de inventiva, retención, comprensión, creatividad y crítica así como habilidades para el trabajo”<sup>31</sup>

Con Luis Echeverría se impulsaron los Centros de Estudios Científicos y tecnológicos (CECYT), los Centros de Estudios Tecnológicos (CET), los Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETA) y los Institutos tecnológicos Agropecuarios y Pesqueros. Todos ellos tuvieron un doble carácter que todavía persiste por un lado es un bachillerato propedéutico y por otro es terminal; ya que consolidan conocimientos en el área científica y tecnológica capacitan al estudiante en actividades industriales, agropecuarias, pesqueras y forestales; otorgan al mismo

---

<sup>29</sup> COMIPEMS, *Informe 1996- 2000*, SEP, México, 2001, p. 16

<sup>30</sup> “Sistema Educativos Nacionales” en *Organización de Estados Iberoamericanos*, <http://www.oei.com>, Capítulo 9, p.5

<sup>31</sup> COMIPEMS, *Op. Cit*

tiempo un certificado que acredita sus estudios de bachillerato y el de una profesión técnica. Pues se pretendía incorporar técnicos al mercado laboral.

Otras instituciones importantes en materia educativa que surgieron en este sexenio fueron: el Consejo Nacional de Fomento Educativo(CONAFE), el Centro de Estudios de Métodos y Procedimientos Avanzados de la Educación ( CEMPAE) , el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología ( CONACYT).

En educación Superior se crea la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) con cinco unidades en el Distrito Federal, esta institución modificó los esquemas bajo los cuales se habían organizado las universidades públicas, mediante una estructura por unidades, divisiones y departamentos, por su parte la UNAM creó la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) en distintos lugares (Cuautitlán, Iztacala, Acatlán y San Juan de Aragón) debido a la explosión estudiantil que demandaba estudios superiores y que vivía en zonas alejadas de Ciudad Universitaria . Actualmente todas las ENEP tienen el carácter de Facultad.

Este gobierno tuvo como desenlace la devaluación del peso, la fuga de capitales, la expropiación de los agricultores de Sonora, todos estos climas provocaron desconfianza y perjudicaron la imagen del país en el extranjero. La política educativa de este sexenio se inscribió dentro de un proyecto político más que académico, dejando como siempre graves problemas en el terreno educativo.

En el primer año de gobierno de José López Portillo se dio prioridad al aspecto educativo llevándose a cabo una consulta con los organismos correspondientes en educación, de esta consulta surgió el Plan Nacional de Educación cuyos fines fueron:

- A) “elevar su eficiencia para promover el desarrollo integral del hombre”<sup>32</sup>
- B) vincular lo educativo al proceso de desarrollo del país.
- C) “comprometer el servicio educativo al proceso de desarrollo”<sup>33</sup>
- D) comprometer a todos los miembros de la sociedad en este proyecto

---

<sup>32</sup> Larroyo, *Op. Cit.*, p. 574.

<sup>33</sup> *Idem*

El Plan Nacional de Educación fue presentado en siete volúmenes que comprendía un diagnóstico del sistema educativo, así como programas de trabajo para la educación básica, la formación de maestros, la educación en zonas marginadas, educación abierta, educación tecnológica, educación superior, difusión de la cultura, el deporte, entre otros. Sin embargo el plan carecía de metas lo que ocasionó que nunca pudiera concretarse.

Un rasgo importante de este sexenio fue la descentralización educativa que se dio en marzo de 1978 con la creación de las delegaciones de la SEP en los diferentes estados de la República lo que puso de manifiesto lo inapropiado del centralismo en un país como el nuestro. Ya que uno de los problemas que tuvo este gobierno y que por desgracia todavía persiste es la explotación demográfica que experimentó el crecimiento más fuerte que cualquier país de esa época.

El lema de este gobierno fue “educación para todos”, pues se pretendía brindar educación a todos los niños en edad escolar, capacitar a los profesores para satisfacer las demandas en el nivel medio superior y superior, tecnificar los métodos de enseñanza a través de la educación paralela, dar apertura a la enseñanza abierta y dar pie al desarrollo de las instituciones privadas.

Para subsanar las demandas educativas el 25 de agosto de 1978 se crea por decreto presidencial la Universidad Pedagógica Nacional con carácter desconcentrado de la SEP con la finalidad de prestar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación; ofreció dos especialidades y cinco licenciaturas matriculó a 845 estudiantes de licenciatura y 441 en especialidades.

Para este gobierno la educación tecnológica fue prioritaria por lo cual en enero de 1979 creó el Colegio Nacional de Educación Técnica (CONALEP) en 1983 sumó 167 planteles con 87.6<sup>34</sup> mil alumnos. Actualmente el CONALEP cuenta con 250 planteles en todo el país, la formación que imparte es de carácter terminal; ofrece 29 carreras que corresponden a diferentes áreas del sector industrial y de servicios.

---

<sup>34</sup> *Ibidem*, p.578

Otorga un certificado de estudios de profesional técnico una vez aprobado el examen profesional.<sup>35</sup>

Otro suceso relevante fue elevar a las Universidades autónomas a rango constitucional por lo que en 1980 el Artículo tercero Constitucional incluyó el concepto de autonomía universitaria.

Para no romper con la tradición el gobierno de López Portillo concluyó con una tremenda crisis financiera lo cual ocasionó la interrupción de la expansión del sistema educativo público.

Miguel de la Madrid Hurtado inició su gobierno justo en el momento que se desencadenó una fuerte crisis económica

En el terreno educativo las políticas se plasmaron en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, teniendo como contexto la situación financiera antes mencionada, este programa planteaba una “revolución educativa” cuyos propósitos eran:

- a) elevar la calidad a partir de la formación docente
- b) racionalizar los recursos y ampliar el acceso a servicios priorizando a grupos desfavorecidos
- c) vincular la educación con el desarrollo tecnológico
- d) regionalizar la educación básica y desconcentrar la superior
- e) mejorar la educación física, el deporte y la recreación
- f) hacer de la educación un proceso participativo.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> “Sistema Educativos Nacionales” en *Organización de Estados Iberoamericanos*, <http://www.oei.com> Capítulo 2,p.17

<sup>36</sup> México, Secretaría de Educación Pública. *Evolución Histórica de la educación a través de los proyectos nacionales*, Op. Cit, p. 12

Sin embargo la enseñanza preescolar perdió impulso, la primaria tuvo una reducción, el egreso decayó debido al impacto de la crisis económica en sectores pobres y a factores internos como la reprobación. La educación media superior disminuyó su crecimiento.

La política neoliberal de Miguel de la Madrid redujo el gasto educativo lo que ocasionó que la máxima casa de estudios se viera afectada en todos sus proyectos. La crisis y la política de austeridad de este sexenio pusieron fin al ciclo de expansión de la educación pública y dio pie a la educación privada.

Ante esto los salarios de los profesores se vieron deteriorados lo que condujo a un fenómeno de desmoralización y postración académica, la cual fue asociada con el “chambismo” docente.<sup>37</sup>

La ideología neoliberal puso en duda la eficacia de la educación pública y utilizó a la prensa para atacar a la UNAM señalando peyorativamente en nivel académico de sus egresados, su masificación y su burocratización. Al mismo tiempo se elogiaban las virtudes de la educación privada lo cual se vio reflejado en el mercado laboral, pues los egresados de instituciones privadas empezaron a desplazar de puestos directivos a los egresados de instituciones públicas.

Las autoridades favorecieron la expansión de la educación privada. En el ciclo escolar 1987- 1988 las instituciones privadas absorbieron el 9.2 % de la matrícula total, es decir 2 300 000 estudiantes.<sup>38</sup>

En suma durante el sexenio de Miguel de la Madrid en educación se perdió la oportunidad de hacer cambios pero se sentaron las bases para lo que vendría después, con su “revolución educativa” trató de inclinarse hacia un proyecto modernizador pero la crisis económica le impidió llevarlo a cabo y sobre todo se dio prioridad a la educación privada.

---

<sup>37</sup> Guevara Niebla, Gilberto, *La rosa de los cambios*, Cal y Arena, México, 1990,p. 80

<sup>38</sup> *Idem*



El proyecto modernizador también conocido como neoliberal tuvo un mayor impulso con Carlos Salinas de Gortari. La ideología que predominó en el salinismo fue el liberalismo social, el cual consistió en expandir la economía nacional a los mercados internacionales.

Para continuar con el proyecto implementó un Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 el cual tenía como propósito “modificar el sistema educativo para hacerlo más participativo, eficiente y de mejor calidad, es decir más moderno”<sup>39</sup> Dentro de los retos más importantes se encontraron la descentralización, combatir el rezago educativo así como el crecimiento demográfico, vincular el ámbito académico con el ámbito productivo, con la ciencia y la tecnología.

Sin embargo la realidad del país impedía llevar a cabo tal programa pues el XI Censo de Población y Vivienda arrojó datos sobre educación alarmantes como la cantidad de personas analfabetas en el país 6.2 millones y 18 millones más sin concluir la primaria ante esto se concentraron los esfuerzos en poblaciones rurales al fin de dar cobertura al nivel primaria.<sup>40</sup>

En estos años se dio un cambio estructural ya que había una desigual distribución y expansión en los sistemas educativos. Ante la disminución de población infantil se ejerció más presión en los niveles de educación superior que en los básicos. Ejemplo de ello es la desaparición en la mayoría de las escuelas primarias del turno vespertino y de la gran demanda del nivel medio superior y superior, por otro lado el gobierno apoyó la fuerte penetración de la escuela privada

En 1992 con la firma del Acuerdo Nacional se estableció que “la expansión del gasto público en la educación habrá de proseguir durante muchos años”<sup>41</sup> para lograr estos propósitos no bastaba el aspecto económico también tenían que implementarse otras medidas pedagógicas, para lo cual en 1992 se modificaron los planes de estudio de el nivel primaria y secundaria así como los de bachillerato.

---

<sup>39</sup> *Sistema Educativos Nacionales* en Organización de Estados Iberoamericanos, <http://www.oei.com>, Capítulo I p.2

<sup>39</sup> *Idem*

<sup>41</sup> *Ibidem* p. 6

En 1993 se reformó los artículos 27, 3 y 130 constitucionales<sup>42</sup>. En lo relativo a la educación se abrió una perspectiva a favor de la enseñanza, estableciendo que todos los individuos tienen derecho a la educación preescolar, primaria y secundaria de todo el país y que las dos últimas son de carácter obligatorio.

Al final del sexenio de Salinas todo parecía color de rosa sin embargo un hecho trastocó el panorama del país, el primero de enero de 1994 un grupo de indígenas en Chiapas se levantó en armas exigiendo la restauración de la legalidad y la estabilidad de la Nación, además los asesinatos del candidato a la presidencia de la república, Luis Donaldo Colosio en 1995 durante su campaña y , meses después el del líder del (PRI) Francisco Ruiz Massieu; al final del sexenio había 25 personas opulentas en todo el país, las cuales figuraban en la lista de los más ricos del mundo ante un país que tenía que enfrentar una de sus peores crisis económicas y con una realidad educativa que estaba lejos de ser resuelta.

Frente a estas circunstancias Ernesto Zedillo llega a la presidencia expresando disposición para ofrecer condiciones equitativas y respeto a los triunfos electorales; pero en diciembre de 1995 surgió otro problema, apareció una nueva crisis que dejó en tela de juicio el nuevo modelo económico.

Sin embargo Ernesto Zedillo continuó con lo que él mismo impulsó como titular de la SEP, el mismo proyecto educativo que en el sexenio anterior. Con esto podemos darnos cuenta que existen intereses exteriores por impulsar este modelo económico y por ende educativo aunque nuestro país carece de recursos que le permitan sobresalir.

En el año 2000 México experimentó un hecho histórico al ganar el Partido Acción Nacional la Presidencia de la República con Vicente Fox. Para elaborar los programas de educación durante el inicio de este sexenio se convocó a expertos en el ámbito educativo entre ellos Pablo Latapí quien aseguró que la educación tiene

---

<sup>42</sup> *Ibidem*, p.9

varios obstáculos y el principal de ellos es el económico ya que se necesita un amplio presupuesto para cumplir con los propósitos educativos.<sup>43</sup>

Los propósitos y lineamientos en política educativa siguen siendo los de la modernización educativa y los retos son “ofrecer más y mejores oportunidades de acceso y permanencia de los estudiantes en la escuela, elevar el nivel educativo de los mexicanos, adoptar el concepto de calidad como compromiso, lograr la participación de los padres de familia en el proceso educativo, apoyar el desarrollo de los maestros y avanzar en la descentralización.”<sup>44</sup>

Como novedades educativas destacan el Sistema de Becas y Créditos educativos, las escuelas de calidad, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Consejo Nacional de Autoridades Educativas.

Dentro del proyecto de Vicente Fox se recalca un trato especial a la educación media superior ya que es el nivel que más crecerá en los últimos años, dadas las tendencias demográficas.

En lo que respecta a la educación media superior se actualizaron los programas de estudio, correspondiente a las asignaturas de formación básica (matemáticas III, Geografía, Física, Historia de México II, Literatura I y Lengua adicional al español) y se continúa con las asignaturas restantes.

En el sistema tecnológico se incorporó el enfoque de competencias laborales en el campo de la preparación profesional esto con el objetivo de que al terminar su bachillerato, el estudiante ingrese a la educación superior o al sistema productivo.

Durante el 2003- 2004, “se concluyó el diseño del modelo educativo para el Siglo XXI del Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica, que tiene como

---

<sup>43</sup> México, Secretaría de Gobernación, “*Cuarto Informe de Gobierno del C. Presidente Vicente Fox Quesada*” SEGOB, México, D.F. 2004, p. 5

<sup>44</sup> *Ibidem*, p.7.

principales características el enfoque centrado en el aprendizaje y la concepción humanista de la educación”<sup>45</sup>

Mediante el Programa Nacional para la Actualización de los Maestros de Educación Básica en servicio (PRONAP) se ha procurado mejorar la práctica docente a través de cursos de actualización, talleres. En la educación media superior se llevó a cabo un programa de actualización y formación de profesores del Colegio de Bachilleres en el que participaron 10 mil académicos.

Es evidente que a pesar de los esfuerzos realizados por cada uno de los presidentes de México la educación en nuestro país no responde a las necesidades y exigencias del mercado laboral, pues se le da prioridad a lo político que a lo académico ya que el sector educativo al igual que el de salud reciben menos presupuesto por parte del gobierno.

El 4 de febrero de 2004 la OCDE dio a conocer que México es el país que más debilidades presenta en el nivel de educación media superior comparado con 13 países de la OCDE. “México registra un 69% de deserción en el nivel bachillerato,”<sup>46</sup> con este panorama es importante atender y resolver los problemas educativos para poder avanzar en las mejoras significativas de la educación y aliviar la situación de deterioro del profesorado, es importante dignificar la profesión docente para garantizar una educación de calidad en todos los niveles.

Los proyectos educativos tuvieron gran significado e importancia para el desarrollo educativo nacional, sin embargo las cuestiones políticas y económicas de cada época hicieron que estos no tuvieran los resultados deseados

Si bien todos y cada uno de ellos tuvieron una razón de ser, no todos presentan una adecuada base teórica filosófica y ante esta carencia se ven truncados cuando hay cambios en el gobierno, y se manifiestan radicalmente en la educación y de ahí sus resultados poco satisfactorios. Ante esta situación es necesario lograr la continuidad

---

<sup>45</sup> Idem

<sup>46</sup> Julián Sánchez, , “México con más debilidades a nivel bachillerato: OCDE”, en *el Universal* (México D.F, 4 de febrero 2004) p. A-15

entre los proyectos, para dar viabilidad al desarrollo educativo y lograr objetivos a corto y largo plazo en un contexto de calidad y equidad.

## **1.2 COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

La Universidad Nacional Autónoma de México cuenta con dos bachilleratos, la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades. Ambos cuentan con distintos programas de estudios, el primero responde a una programación anual y el segundo se divide a través de semestres, ambos se cursan en tres años.

El Colegio de Ciencias y Humanidades es una institución académica, que ofrece estudios de enseñanza media superior; su proyecto fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971, durante el rectorado de Pablo González Casanova, quien consideró tal acción como: "la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, y deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes".<sup>47</sup>

El Colegio de Ciencias y Humanidades fue creado para atender una creciente demanda de ingreso a nivel medio superior en la zona metropolitana y al mismo tiempo para resolver la desvinculación existente entre las diversas escuelas y facultades y los institutos y centros de investigación de la UNAM, así como para impulsar la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza, para lo cual era necesario constituir una planta docente que satisficiera estas demandas.

---

<sup>47</sup> González Casanova Pablo, *6 de mayo de 1970-7 de diciembre de 1972*, UNAM, México, 1983, p. 60

### 1.2.1 ANTECEDENTES

El CCH fue pensado como una universidad paralela, los principios que guiaban el Colegio fueron:

- a) la integración de la escuela y los centros de producción, b) la educación por la interdisciplinariedad, c) la flexibilidad curricular, d) la recuperación de técnicas avanzadas de comunicación en la enseñanza, e) una combinación de estudio y trabajo político, entre otros.

En esta misma perspectiva se implementó el Sistema de Universidad Abierta(SUA)<sup>48</sup>

Las labores para la creación del Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades fueron confiadas a un grupo de aproximadamente ochenta destacados universitarios encabezados por Roger Díaz de Cossio, entonces coordinador de Ciencias. De junio a octubre de 1969, aproximadamente, trabajó el equipo en la elaboración de planes y programas de estudio. En octubre de ese mismo año, después de manifestarse varias opciones contra el proyecto de Nueva Universidad, las propias autoridades decidieron suspenderlo.

Al año siguiente (1970), con la participación de los coordinadores de Ciencias y Humanidades, Guillermo Soberón y Rubén Bonifaz Nuño; de los directores de las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Química y Ciencias Políticas y Sociales, Ricardo Guerra Tejeda, Juan Manuel Lozano, José F. Herrán y Víctor Flores Olea, respectivamente; y del director de la Escuela Nacional Preparatoria, Moisés Hurtado G., encabezados y dirigidos por González Casanova elaboraron un plan para crear un sistema innovador que se denominó Colegio de Ciencias y Humanidades.

Los primeros planteles en abrir sus puertas para recibir a la primera generación de estudiantes fueron Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, el 12 de abril de 1971, al

---

<sup>48</sup> Guevara *Op. Cit.*, p.71-72

<sup>49</sup> *Crónica de una historia*, CCH SUR, UNAM, 2005, p.30

<sup>50</sup> González Casanova, *Op. Cit.*, p. 58

<sup>51</sup> Antecedentes del CCH en: <http://www.cch.unam.com.mx>

Para Pablo Latapí<sup>49</sup> la creación del CCH fue un hecho trascendental en la educación pues superaba el positivismo y miraba hacia un nuevo esquema de aprendizaje.

El Colegio de Ciencias y Humanidades “ permite la formación sistemática e institucional de nuevos cuadros de enseñanza media superior, y permite un tipo de educación que puede ser preparatorio o terminal”<sup>50</sup>

La creación del C.C.H. resolvía tres problemas: uno el unir a facultades y escuelas, dos vincular la Escuela Nacional preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación, y tres crear un órgano permanente de innovación.

El plan de estudios del Colegio tuvo como finalidad combatir el vicio denominado enciclopedismo y con la perspectiva de crear un motor permanente de innovación de la enseñanza a nivel nacional.

Los profesores que integraron la planta docente del Colegio en sus inicios provenían de las facultades, la mayoría de ellos estudiantes de licenciatura o pasantes de diversas carreras de la UNAM

A lo largo de su historia, el Colegio ha ido transformándose y avanzando para elevar la calidad de la enseñanza que imparte., entre las cuales destacan: la creación de su Consejo Técnico en 1992; la actualización de su Plan de Estudios en 1996; la obtención del rango de Escuela Nacional en 1997, así como la instalación de la Dirección General, en 1998. En la actualidad la dirección general se encuentra conformada por las Secretarías General, Académica, Administrativa, Servicios de apoyo al aprendizaje, Planeación Estudiantil, Programas Institucionales, Comunicación e informática

El CCH al igual que otras instituciones de la UNAM cuenta con Un Consejo Técnico integrado por el Director y Secretario General del Colegio así como los cinco directores de los planteles representantes de profesores y alumnos de cada plantel elegidos mediante voto directo, secreto y libre.

planteles, y por un Laboratorio Central, con sus instalaciones ubicadas en la Ciudad Universitaria de la UNAM, y atiende a una población estudiantil de 60 mil alumnos, con una planta docente de aproximadamente 2 mil 800 profesores. Cada año ingresan 18 mil alumnos a sus aulas, y han pasado por sus aulas cerca de 700 mil alumnos. Su Plan de estudios sirve de modelo educativo a más de mil sistemas de bachillerato de todo el país incorporados a la UNAM”<sup>51</sup>

Para su funcionamiento interno cuenta con autoridades propias, su organigrama lo preside un Director General y nueve secretarías que apoyan su actividad académica y administrativa. Sus instalaciones son cinco y están distribuidas cuatro en la zona metropolitana y una en el Estado de México (Naucalpan) Cada uno de estos planteles tiene un director y secretarías de apoyo académico y administrativo. Los planteles cuenta con dos turnos, de aproximadamente 55000 alumnos

Es un bachillerato de cultura básica y tiene la característica de ser propedéutico, general y único, es una institución de enseñanza media superior; ocupa una posición intermedia entre los estudios de licenciatura y la enseñanza básica, que en México incluye la escuela secundaria. Se rige bajo los términos de la Ley Orgánica y del Estatuto General de la Universidad, además cuenta con una legislación propia que norma su actividad particular que es el Reglamento de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

La misión institucional se funda en el modelo de acción educativa distintiva del CCH, el cual, desde su fundación ha constituido una modalidad de bachillerato de alcance y ambición académica indudables. Sus concepciones de educación y de cultura, así como los enfoques disciplinarios y pedagógicos innovadores desde 1971, han mantenido su vigencia.

El Colegio de Ciencias y Humanidades persigue que sus estudiantes, al egresar, respondan al perfil determinado por su Plan de Estudios, que sean sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos y tecnologías actuales, y resolver con ella problemas nuevos. Sujetos poseedores de: Conocimientos sistemáticos en las



principales áreas del saber, responsables de su conocimiento y de su aprendizaje, y de una capacitación general para aplicar sus conocimientos y formas de pensar y de proceder, a la solución de problemas prácticos.

Además de esa formación, el Colegio busca que sus estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores, actitudes éticas sólidas y fundadas; capaces de tomar decisiones, y de incorporarse al trabajo con creatividad. Se espera que el conjunto de estas cualidades permita a los egresados incorporarse al mercado de trabajo y convertirse en mejores ciudadanos.

Por otro lado el Colegio de Ciencias y Humanidades pretende el desarrollo de un alumno crítico que aprenda a aprender, a hacer y a ser.

Desde sus orígenes el CCH adoptó estos principios de educación y consideró al estudiante como individuo capaz de lograr por sí mismo el conocimiento y sus aplicaciones. En este sentido el trabajo del docente del colegio consiste en dotar de instrumentos metodológicos necesarios para que el alumno posea los principios de una cultura científica y humanística. El concepto de aprendizaje cobra mayor importancia que el de enseñanza en el proceso de la educación, por ello, la metodología que se aplica persigue que el estudiante aprenda a aprender, que adquiera capacidad auto informativa,

Para lograr estos objetivos el colegio trabaja con una metodología en la que los alumnos participan activamente en el proceso educativo bajo la guía del profesor. De esta manera, el profesor no es sólo el transmisor del conocimiento, sino un guía que permite adquirir nuevos conocimientos y tomar conciencia del mundo circundante. Por lo tanto el tipo de profesor que necesita es responsable, con experiencia, habilidades intelectuales y conocimientos.

Las orientaciones del quehacer educativo del colegio se sintetizan en:

“Aprender a Aprender. Ser capaz de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia.

Aprender a Hacer. Desarrollar habilidades que permitan poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio. Supone conocimientos y elementos de

métodos diversos y, en consecuencia, determina enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase (aprender haciendo)

Aprender a Ser. Desarrollar valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de la sensibilidad estética.

Alumno crítico. Ser capaz de analizar y valorar los conocimientos adquiridos de forma tal que se cuestionen<sup>52</sup>

### **1.3.2 MODELO EDUCATIVO**

Una de las características que distinguen al Colegio de Ciencias y Humanidades es su modelo educativo, el cual es de cultura básica, propedéutico, es decir prepara al estudiante para estudios a nivel superior con los conocimientos necesarios y está orientado a la formación ética y social de los estudiantes considerados responsables de su propia educación.

Entendemos por modelo educativo “el conjunto de ejes organizativos que caracterizan el proyecto educativo de una institución” <sup>53</sup>: En el caso de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, tales ejes son los siguientes,

Cultura básica: hace alusión al conjunto de principios, elementos productores de saber y hacer, cuya utilización permite adquirir mejores y más amplios conocimientos y prácticas. “Esta cultura comprende en primera instancia competencias y habilidades (competencia comunicativa, habilidades para adquirir información fundada, formular y resolver problemas; procesos de razonamiento inductivo, deductivo y análogo; capacidad crítica)”<sup>54</sup> que permiten determinar el Plan de Estudios y las formas de trabajo.

---

<sup>52</sup> *Plan de Estudios Actualizado*, Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, , Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, p.21

<sup>53</sup> “ El Colegio de Ciencias y Humanidades: Modelo y Prácticas”, *Gaceta CCH*, número extraordinario 4, (10 de octubre de 2001) p. 1

<sup>54</sup> *Idem*

Otro eje es la Organización académica por áreas, es decir, distribución de los contenidos de la enseñanza y de las prácticas académicas en campos del conocimiento que agrupan disciplinas específicas en razón de sus objetos de estudio y de sus métodos de trabajo. Las áreas no se visualizan de manera individual sino que se pretende un trabajo interdisciplinario

En un tercer eje se pretende formar a un alumno “como sujeto de la cultura y actor primero de su formación, capaz de aprender, a hacer y a ser, con sentido crítico”<sup>55</sup>, es decir, un estudiante capaz de tomar conciencia de las razones de su saber, de su comportamiento y de sus valores.

Por último se requiere un profesor como orientador en el aprendizaje, que sea capaz de favorecer la autonomía de las habilidades del alumno en el aprendizaje, que desarrolle en sus estudiantes capacidades de juicio crítico, dispuesto a aprender mientras enseña y superarse día con día.

“El modelo educativo establece los lineamientos institucionales”<sup>56</sup> para regular los procesos de aprendizaje y enseñanza y se concreta en tres niveles: el plan de estudios, los programas y proyectos para el desarrollo académico y las prácticas educativas de alumnos y profesores. Los cuales se exponen enseguida.

#### Primer nivel: El Plan de Estudios

El Plan de Estudios original fue actualizado 1996, después de un proceso de cuatro años y medio, “para mejorar su operación sin perder los principios y enfoques de 1971”<sup>57</sup>, sin perder la filosofía de la institución.

La concepción central del Colegio, es la cultura básica, que si bien no es un principio de organización pedagógica representa una postura filosófica en donde la cultura es el eje en el cual los profesores y alumnos ven en ella la apropiación

---

<sup>55</sup> *Ibidem* ,p. 2

<sup>56</sup> *Idem*

<sup>57</sup> *Idem*

personal de los conocimientos, formas de trabajo académico e intelectual, valores y actitudes vigentes.

El plan de estudios según el artículo 2 del reglamento de la unidad del ciclo de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades se orienta a dotar al alumno de “una cultura integral básica, que al mismo tiempo forme individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social, los habilite para seguir estudios superiores”<sup>58</sup>

El Plan de Estudios Actualizado del CCH retoma la definición de cultura básica de 1971, como aquella que

se propone contribuir a que el alumno adquiera un conjunto de principios, de elementos productores de saber y de hacer, a través de cuya utilización pueda adquirir mayores saberes y prácticas”, por lo que “hace énfasis en las materia básicas para la formación del estudiante” a saber, “ las matemáticas, las ciencias experimentales, el análisis histórico social y la capacidad y hábito de lectura, así como el dominio de la lengua para la redacción de escritos y ensayos<sup>59</sup> .

Para poder cumplir con el bachillerato de cultura básica el plan de estudios del CCH está integrado por cuatro áreas:

Área de matemáticas

Área de Ciencias Experimentales

Área Histórico- Social

Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación

El área de Talleres de Lenguaje y Comunicación recibe su nombre de su estrategia de enseñanza fundamental: el trabajo en taller, es decir, el ejercicio continuo de las habilidades lingüísticas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) que, con otros elementos, constituyen la competencia comunicativa. Además de los textos literarios, se trabaja con todos aquellos que permitan al alumno acceder al conocimiento y que resultan indispensables para la vida del alumno, en la escuela y fuera de ella; como es el caso de los textos de divulgación científica, historia, trabajos académicos.

---

<sup>58</sup> *Plan de Estudios Actualizado, Op. Cit, p.34*

<sup>59</sup> “El Colegio de Ciencias y Humanidades, Modelo y Prácticas” *Op Cit, p. 2*

## Área Histórico Social

La enseñanza de la historia busca que el alumno comprenda cómo se construye el conocimiento histórico y se inicie, dentro de las posibilidades en la complejidad del mismo; concretamente que practique algunas de las habilidades del historiador, como trabajar con fuentes, leer mapas geográficos e históricos, cuadros y gráficas diversas, así como comprender y valorar la obra de los historiadores pasados y presente.

## Área de Ciencias Experimentales

En el área de ciencias experimentales los cursos tienen una orientación cultural, donde además de atender a los conceptos básicos de cada disciplina se le proporcionan herramientas a los alumnos para hacer una interpretación del mundo tomando en cuenta lo científico y lo social.

Para lograr estos propósitos se enseña Química los dos primeros semestres, Biología y Física se imparten en tercero y cuarto semestre. La Psicología y las Ciencias de la Salud son materias optativas en quinto y sexto semestre.

## Área de Matemáticas

El enfoque propuesto para la enseñanza de las matemáticas consta de dos partes la primera da importancia a los contenidos teóricos para la obtención y organización de nuevos conocimientos y la segunda parte pretende unir lo teórico con lo práctico es decir aplicar en otros campos del saber lo aprendido.

## OPCIONES TECNICAS

Aunque no forman parte del mapa curricular del plan de estudios desde 1971 el Colegio ofrece opciones técnicas, formación para el trabajo, como un programa originalmente de salidas laterales. Su concepción fundamental ha consistido en enseñar a aplicar los conocimientos adquiridos en las materias del Plan de Estudios

en campos específicos, por ejemplo, análisis clínicos, banco de sangre, biblioteconomía, mantenimiento de equipos de cómputo, entre otras.

Por estas razones el CCH es un bachillerato innovador y de los más adecuados pedagógicamente en México y América Latina.

Segundo nivel: Políticas y programas para el desarrollo académico.

En las condiciones actuales de México, la gran mayoría de las instituciones públicas de educación media superior públicas son masivas. Sin que esta característica sea fatal. "Baste pensar en que la población en edad de cursar este ciclo educativo dobla prácticamente su atención efectiva en las instituciones existentes, que atienden un 46.8% de los jóvenes entre 16 y 18 años. A esta necesidad, hay que agregar el reto de que la educación sea de calidad"<sup>60</sup>.

Para conseguir la calidad que amerita un bachillerato universitario, es necesario un número importante de profesores que dispongan de tiempo para formular, planear y evaluar las asignaturas que se imparten.

Para poder cumplir con estos proyectos la institución implementa la formación permanente de los profesores orientada a la planeación de las clases, elaboración de material didáctico, evaluación y a la reflexión sobre la docencia

Otros de los proyectos relevantes en el Colegio son: el seguimiento del aprovechamiento escolar, las tutorías, la participación de los padres de familia.

Tercer nivel: Prácticas educativas

Esto se refiere a las formas de enseñar derivadas del concepto de cultura básica y de su concreción en el modelo educativo y en particular en el Plan de Estudios, ejemplo de ello es la planeación de cursos que en el caso de los profesores de carrera es una obligación que se cumple con la entrega y revisión de un proyecto de

---

<sup>60</sup> *Idem*, p. 6

docencia anual. Los programas operativos son una gran ventaja para satisfacer o facilitar la planeación.

La implementación de los Talleres para Preparar Cursos TPC ha facilitado el intercambio de ideas, de materiales así como la integración del profesorado.

Estos tres aspectos de concreción del modelo educativo del CCH nos definen la identidad institucional.

### **1.3.3 PERSONAL ACADÉMICO**

Como ya se había mencionado la planta académica del CCH en sus inicios estaba constituida por pasantes de diversas facultades y por profesores en servicio de la Escuela Nacional Preparatoria.

Muchos de estos profesores nunca obtuvieron su título de licenciatura, sin que esté fuera un obstáculo para impartir su cátedra u obtener su categoría de definitividad. Todos los profesores que no contaban con una estabilidad laboral la obtuvieron en 1979 presentando una prueba didáctica (sin cumplir con los otros lineamientos que señala el EPA), lo que permitió que 624 profesores lograr una estabilidad laboral. Todo esto se dio por un acuerdo del Consejo del Colegio, figura jurídica que ya no existe.

Actualmente en el Colegio existen 2, 751 profesores que atienden a 51 mil alumnos en los cinco planteles, los aspectos más importantes a considerar del personal académico es la composición de la planta docente, la formación y actualización docente.<sup>61</sup>

#### a) Planta docente

La edad promedio de los profesores del Colegio es de 45 años de edad y se distribuye en los siguientes rangos, de los cuales el de 50 – 59 años es el más alto y

---

<sup>61</sup> . *Informe de la CECU*, UNAM, MÉXICO, 2003, p. 3

el más bajo es de 20 a 29 años.( Datos tomados del Cuestionario de Actividades Docentes 2002)

Edad	Porcentaje
20 - 29	5.4 %
30 - 39	24.5 %
40 - 49	32.0 %
50 - 59	33.6 %
60 - 69	4.2 %
70 - 79	0.3 %

Debido a las necesidades del Colegio y a las irregularidades que se habían suscitado, se ha procurado cumplir con los requisitos académicos de ingresos. Además de los requisitos estatutarios, se implemento en 1998 otros requisitos de ingreso como: acreditación de un examen de conocimientos con una calificación mínima de ocho, un examen de aptitud para la docencia “que determina si el aspirante a profesor tiene los rasgos que le permitirán un ejercicio docente positivo,”<sup>62</sup> contar con la preparación profesiográfica requerida para las materias del plan de estudios y por su puesto contar con el título de licenciatura.

La distribución de la planta docente del total de 2; 751 profesores esta conformada por 873 académicos interinos, 505 definitivos categoría “A”, 422 definitivos “B” y 951 profesores de carrera.<sup>63</sup>

La mayoría de los grupos del CCH (6,601) son atendidos por profesores de asignatura, quienes perciben menores ingresos. De los 1,800 profesores de asignatura mil 115 están integrados al Programa de Estímulos para el Personal Académico de Asignatura (PEPASIG).<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup>“Informe 2003- 2004” Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades., UNAM, México, p.9

<sup>63</sup> Informe de la CECU, Op. Cit, p.5

<sup>64</sup> Ibidem, p. 7



Para los profesores de carrera existe otro programa de estímulos llamado Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) para gozar de este programa el docente debe desarrollar diversas actividades como: tutorías, formación de profesores, elaboración de materiales didácticos, programas de desarrollo disciplinario y de apoyo al aprovechamiento escolar.

La figura del profesor debe responder al modelo educativo por lo que se necesita un profesor con: conocimiento de su disciplina, dominio de los fundamentos y temas de la asignatura, comprensión del enfoque de los programas, con una sólida cultura general, que posea conocimientos didácticos, que sepa diseñar, organizar y poner en práctica estrategias sobre el proceso educativo, que realice una adecuada planeación de clases, que sepa evaluar el aprendizaje, con posesión de herramientas adecuadas para su labor, que proyecte y maneje valores, entre otros.

Sin embargo el profesor real que tiene el Colegio no cuenta con una formación pedagógica, imparte clases en uno o varios planteles, imparte varias asignaturas, cuenta con pocas horas, imparte clases en otras instituciones y tiene inseguridad laboral debido al tipo de contratación. Por esta razón resulta de vital importancia para el colegio la formación y actualización docente.

#### b) Formación y actualización docente

Para poder cumplir con los propósitos del plan de estudios, la institución ha diseñado diversos cursos, diplomados y Maestría, entre ellos los Talleres para Preparar Cursos (TPC) que son obligatorios para los profesores interinos de lo contrario no pueden adquirir grupos.

Desde el año 2000 se ha implementado el Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFRED) el cual va dirigido a los profesores de asignatura que tienen de uno a cinco años de servicio en el Colegio. “Este programa atiende la formación docente en los ámbitos básico, disciplinario y pedagógico e incluye, además talleres, la interacción del profesor experimentado y del profesor nuevo a través de una asesoría centrada en la planeación y observación

de las respectivas prácticas docentes”.<sup>65</sup> Además es impartido por los profesores de carrera del CCH.

Otro rubro de formación lo constituye el programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente (PAAS) el cual va dirigido a profesores definitivos, con la perspectiva de formar líderes académicos.

Sin embargo hace tres años se estableció la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) la maestría tiene su sustento en razones sociales y académicas; dentro de las sociales se encuentran la importancia del Bachillerato en la UNAM así como el alto índice de reprobación y por consecuencia deficiencia en las capacidades en los alumnos. En el aspecto académico lo constituye principalmente la falta de profesores formados para el ejercicio de la docencia “se presenta como una de las causas principales de la situación crítica [...] de la Educación Media Superior y de sus insatisfactorios resultados”<sup>66</sup>

Por tal razón los objetivos de la maestría son: actualizar los conocimientos disciplinarios, desarrollar habilidades docentes para propiciar un aprendizaje acorde a las necesidades del país

Actualmente se encuentra estudiando la tercera generación y ha obtenido el grado una profesora del área de Ciencias Experimentales.

Por otro lado todos los planteles cuentan con una sala para la planeación de clases, en donde todos los docentes pueden trabajar libremente en sus horas libres.

Como la planta docente presenta gran movilidad ya que continuamente ingresan profesores al Colegio para cubrir grupos vacante, por cambios de categoría, permisos, licencias y comisiones. Esto ha obligado a la institución a poner énfasis a la selección y formación de su profesorado.

---

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 9

<sup>66</sup> *Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) UNAM*, p.5

## **1.4 COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL SUR**

### **1.4.1 ESTRUCTURA**

El CCH Sur abrió sus puertas en 1972 para recibir a la primera generación. Se encuentra ubicado en Cataratas y Llanuras en la Colonia Jardines del Pedregal en la Delegación Coyoacán. Colinda con la reserva del Pedregal por el noroeste y aledaño al cerro de Zacatépetl por el sur, además de de la orografía de la zona, el Plantel cuenta con una riqueza biológica que lo convierte en un ecosistema único en el mundo. Ya que cuenta con un Sendero Ecológico de una superficie de 2 mil 710 metros cuadrados en donde se protegen especies endémicas de flora y fauna, características del lugar.

El CCH Sur esta conformado por un Director y siete secretarías.

1. Secretaría General.
2. Secretaría Académica.
3. Secretaría Docente.
4. Secretaría de Servicios Estudiantiles.
5. Secretaría Administrativa.
6. Secretaría de Servicios de Apoyo al Aprendizaje.
7. Secretaría de Planeación.

### **1.4.2 INFRAESTRUCTURA**

Actualmente el plantel cuenta con una matrícula de 11 mil 603 alumnos<sup>67</sup>, dentro de las acciones implementadas para atenderlos destaca el Programa de Fortalecimiento Académico (Tutorías), el cual tiene la finalidad de contribuir a la disminución de reprobación y deserción de los estudiantes mediante el seguimiento de su desempeño académico en las distintas materias, de ahí que el tutor se reúne con los demás profesores del grupo, los propios estudiantes y padres de familia.

A la fecha cuenta con 412 trabajadores agrupados en 39 edificios y distribuidos en 10 áreas de trabajo<sup>68</sup> (aprovisionamiento e inventarios, oficinas, intendencia, mantenimiento, servicios médicos, vigilancia, audiovisual, laboratorios, biblioteca y folletería).

---

<sup>67</sup> “Prioridades del Plantel Sur” *Gaceta CCH*, ( México, D.F. 21 de febrero 2005)p.3

<sup>68</sup> . *Informe 2003- 2004*, Colegio de Ciencias y Humanidades. Plantel Sur, p.41

La biblioteca tiene un acervo de más de 200 mil de las diferentes disciplinas, además cuenta con 120 publicaciones periódicas que hacen un total de 3 mil 450 fascículos.<sup>69</sup>

Cuenta con una sala de cómputo en la biblioteca que tiene 28 equipos, además de nueve laboratorios curriculares. Un edificio de cómputo con 254 equipos y tiene como meta llegar a hasta 500 equipos.<sup>70</sup>

Tiene un departamento de Audiovisual cuya función consiste en atender las necesidades de la comunidad tanto de docentes como de alumnos en lo que respecta a medios audiovisuales, artísticos y culturales. Cuenta con 3 mil 400 títulos de videos, proyectores de acetatos, de dispositivos de datos, grabadoras, edición de audio, video análogo y digital, reproducción de material fotográfico y sonorización de eventos.<sup>71</sup>

Cuenta con un centro de orientación educativa, el cual ofrece a los alumnos orientación educativa, integral, vocacional y psicosocial.

---

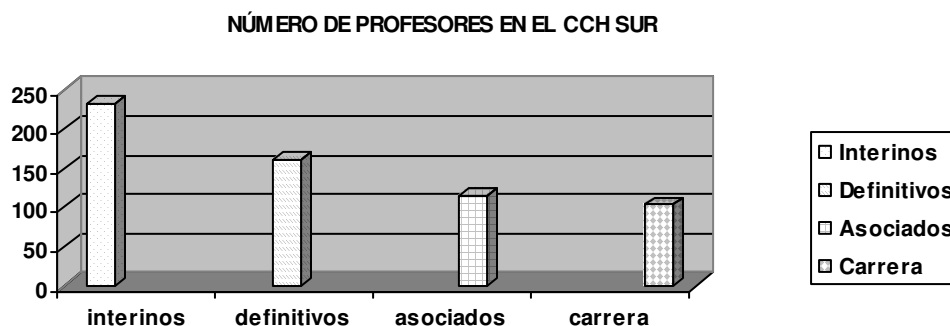
<sup>69</sup> “Prioridades del Plantel Sur” *Op. Cit.*

<sup>70</sup> *Idem*

<sup>71</sup> *Idem*

### 1.4.3 PLANTA DOCENTE

La planta docente estuvo integrada en el ciclo escolar 2003- 2004 por 611 profesores distribuidos de la siguiente manera; 233 profesores de asignatura interinos, 161 profesores de asignatura definitivos, 114 docentes de carrera asociados y 103 de carrera titulares<sup>72</sup>.( ver gráfica1)



Gráfica 1

Fuente. Elaboración propia con datos del Informe2003-2004 del CCH, Plantel Sur

Con la finalidad de que los profesores de nuevo ingreso conozcan el modelo educativo del Colegio, se les imparten cursos para que respondan a las necesidades del colegio.

Para apoyar y facilitar el trabajo docente todas los espacios académicos cuentan con servicio de red, de igual manera la Sala de Planeación de Clases, ubicada en la planta alta de la biblioteca, cuyo espacio sirve de apoyo a la preparación de las clases. En el informe escolar se dice que los profesores que más visitan la sala son los que pertenecen al área de ciencias experimentales.

En el informe anterior 2002– 2003 se hizo alusión a la problemática docente aspecto que en el último informe no es expuesto por las autoridades. Dentro de las quejas recibidas en la secretaría académica por parte de los alumnos hacia sus profesores destacan el autoritarismo y la violencia verbal, seguida de la ambigüedad en los criterios de evaluación.

En ese periodo se recibieron 25 reportes de profesores; 13 del turno matutino y 14 del turno vespertino los cuales fueron atendidos más no resueltos “la complejidad de

<sup>72</sup> Informe 2003- 2004, Op. Cit.

la problemática, rebasa con mucho la posibilidad de una intervención eficaz de parte de la secretaria académica”<sup>73</sup>

Otro de los problemas es el ausentismo de profesores en el ciclo escolar 2002- 2003 se implementó la supervisión en los grupos para corroborar que el docente este en su salón de clases cumpliendo con sus deberes. Los resultados arrojaron “402 cancelaciones aplicadas a 375 profesores durante el semestre 2002 – 2003”<sup>74</sup>

Otro problema que se ve reflejado en el examen diagnóstico académico (EDA) que se les aplica a los alumnos cada semestre, demuestra que muchos profesores no aplican el nuevo programa de estudios lo cual ocasiona que no se cumpla con el perfil de egreso en los estudiantes.

Aunque estos son los problemas oficiales ya que son emitidos por las autoridades; en los seminarios de diagnóstico del consejo técnico del CCH se manifestaron otro tipo de problema como: la implementación de mecanismos para la contratación de profesores interinos que no se contemplan en el EPA, los cuales resultan ilegales, la organización del trabajo académico ya que el profesor interino realiza un trabajo semejante al profesor de carrera sin embargo con esto no obtiene mejores condiciones de trabajo, la falta de un programa integral de formación y la evaluación de la labor docente.

Por todo esto resulta de gran importancia enfocar la investigación en el docente, actor principal del proceso educativo.

---

<sup>73</sup> *Informe de Trabajo 2002- 2003*, Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, p.25

<sup>74</sup> *Idem*

## **Capítulo 2**

### **EL MALESTAR DOCENTE CAUSAS Y CONSECUENCIAS**

El maestro es el agente principal de la educación,  
es el eje en que descansa la actividad práctica de todo el aparato escolar....  
es el mediador de todo el proceso, aunque la burocracia y ciertos autores  
lo quieran concebir como un mero ejecutor.

Carlos Ornelas  
*EL sistema educativo mexicano*

Los sistemas educativos se encuentran en profundas transformaciones, en tal situación ha tenido lugar el cambio del rol docente lo que hace necesario una reflexión en torno a él. Para poder entender al profesor es importante comprender su trabajo, su función y su importancia.

Las escuelas son espacios de trabajo en los que participan diferentes sujetos sociales propiciando una trama compleja de las distintas funciones que en ella se gestan. La escuela tiene la función específica que es la transmisión del

conocimiento; construye normas y reglas que especifican lo permitido y lo prohibido, la escuela no es una institución acabada es un proceso en constante construcción y reconstrucción de formas sociales.

La escuela articula lo pedagógico, epistemológico, administrativo y laboral en donde interactúan todos estos aspectos dando significado a la cultura institucional. Esta cultura es un conjunto de significaciones y valores que orientan las prácticas educativas.

Dentro de estas prácticas se encuentra el trabajo docente que genera y supone poder y emerge conflictos.

La transformación de la escuela ha transformado indudablemente el trabajo docente, se han incrementado sus funciones no sólo en el aspecto pedagógico sino en lo administrativo, comunitario y asistencial.

Dentro de la educación tradicional, el maestro es un “preparador que vigila, dirige, aconseja, corrige”<sup>75</sup> en este modelo el profesor tiene como función servir de ejemplo a los alumnos, dirigir y corregir su aprendizaje a través del control de la disciplina ejerciendo su poder.

En la teoría de la Tecnología educativa, el docente es un instrumento para perpetuar el poder y el control, se considera al docente como “ahistórico, apolítico, objetivo y neutral”.<sup>76</sup>

Esta visión es totalmente positivista ya que pretende darle al docente y a la educación un carácter científico. En esta lógica se habla de eficacia y especialización, es un trabajo individualista y competitivo. El docente es un medio de

---

<sup>75</sup> Camacho Trujillo, María, “La función docente desde cuatro teorías” *en ser y hacer docente*. UPN, *Pedagogía*, Vol. 14, Núm. 2, (México, 1998) p. 11.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 12



control y de instrucción hacia los alumnos; más que enseñar dirige el uso de los recursos disponibles en el proceso y controla la educación de los alumnos.

Para la pedagogía institucional, el trabajo docente consiste en el trabajo grupal para poder consolidar al mismo y lograr la apropiación de conocimientos que el grupo determinó como necesarios.

La teoría constructivista visualiza al docente como un facilitador del proceso de construcción del alumno; es decir propicia al estudiante mecanismos para que pueda aprender por sí solo, dentro de esta teoría se visualiza al profesor como un sujeto único.

Desde cualquier perspectiva teórica, la realidad en la que se encuentra inmerso el docente rebasa cualquier enfoque pues el acelerado cambio económico, político y social del mundo caracteriza al docente como un

sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, reflexivo, investigador, crítico e intelectual, transformador, que domina saberes, contenidos, provoca y facilita aprendizajes, interpreta y aplica un currículum, desarrolla una pedagogía activa, basada en el diálogo, teoría y práctica, trabaja y aprende en equipo, toma iniciativas, busca ser ejemplo para sus alumnos, es transmisor de valores, maneja nuevas tecnologías, se informa gracias a los medios de comunicación, participa con los padres de familia y la comunidad en la vida de la escuela<sup>77</sup>

Todo esto rebasa la capacidad humana y son las exigencias actuales a las que está subordinado el profesor.

Es indudable e indispensable la importancia del docente en el proceso enseñanza – aprendizaje; sin embargo actualmente se encuentra sometido a exigencias excesivas a responsabilidades que competen a otros grupos sociales. Ante tantas presiones y contradicciones el docente se encuentra abrumado y desconcertado sobre sus funciones en la educación generando malestar e insatisfacción de su labor educativa.

## **2.1 ESBOZO TEÓRICO**

---

<sup>77</sup> Torres del Castillo Rosa María, “Nuevo papel docente, ¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo?” *En Perfiles Educativos*, vol. XX, núm. 82, (México, 1998) p. 8 y 9.

Hablar de malestar docente es hablar de un fenómeno internacional y objeto de debate en diversos países. Aunque la palabra puede causar confusión o ambigüedad. La palabra malestar según el diccionario de la Real Academia Española refiere una “desazón” o “incomodidad indefinible” José Esteve manifiesta que “el dolor es algo determinado y que podemos localizar. La enfermedad tiene síntomas manifiestos. Cuando usamos la palabra malestar sabemos que algo no anda bien pero no somos capaces de definir que es lo que no marcha y por qué”<sup>78</sup>

El malestar docente se ha constituido en una realidad constatada y estudiada debido a que el profesor ha visto descender su valoración frente a la sociedad y manifiesta un descontento con las condiciones en que trabaja.

En 1987 cuando se publicó la primera edición de “El malestar docente” escrito por Esteve apenas se comenzaba hablar de una crisis en la profesión docente. Este fenómeno no es particular sino un problema en el ámbito internacional. Los primeros indicadores comenzaron en 1980 en los países desarrollados, Suecia en 1983 observó crisis en su sistema educativo cuyo indicador era la deserción de los cuadros docentes. En Francia en 1984 se publicaron libros haciendo referencia a este tema: “los enseñantes perseguidos”, “Mientras nos queden profesores”. En 1988 Francia reconoció que se estaba quedando sin profesores, este mismo problema se observaba en Londres y Alemania.

En la bibliografía Francesa aparece el término “malaise enseignant” cuya traducción es el malestar de los enseñantes. En inglés se localiza el término “burnout” que tiene que ver con estar consumido, quemado, fundido.

Estudios realizados en la década de los '80 aseguraron que la modificación del currículo, el grado de control de los trabajadores docentes sobre su práctica académica, la burocratización del quehacer docente y la composición salarial, constituyen los principales conflictos que generan malestar en los profesores.

---

<sup>78</sup> Esteve José, *El malestar docente*, Paidós, Barcelona, 1994, p.12

Alfredo Fierro hace un estudio psicopatológico de la función docente a partir de un modelo denominado “ciclo del malestar docente” El modelo que plantea el autor se basa en la noción tradicional de la personalidad como patrón de diferencias individuales.” La personalidad es un patrón diacrónico, extendido en la duración temporal, consistente en una sucesión y articulación de comportamientos ordenados de acuerdo con una regularidad y no con un proyecto”<sup>79</sup>

Para Fierro esta articulación y sucesión estaría representada simbólicamente por dos polos conceptuales contrapuestos: el ciclo de acción y el curso de acción, situándose estos polos en el aspecto de salud; cursos de acción – enfermedad- ciclos de acción.

Los ciclos de acción están representados por conductas repetitivas, las reacciones neuróticas, adicciones, conductas de evitación y conflictos que no pudieron resolverse. Este tipo de conductas lleva a un movimiento circular, donde siempre se vuelve al punto de partida sin que se modifique la situación anómala.

Mientras que en los cursos de acción se originan conductas abiertas, modificables, que pueden transformarse y volver a producir conductas más creativas para poder afrontar nuevas situaciones.

Dentro de cualquier personalidad interactúan ambos ciclos, en el caso de los docentes se hace referencia a las conductas incluidas en los ciclos de acción pues se dan en un contexto desagradable para el profesor, con situaciones sociales y personales que no puede resolver, con problemas curriculares que no puede modificar, lo que propicia situaciones sin salida, circulares y repetitivas.

Por su parte Blase<sup>80</sup> habla del ciclo degenerativo de la eficacia docente y puede producirse al menos por tres vías:

1. La de los profesores que dejan de actuar con calidad porque su personalidad resulta afectada.

---

<sup>79</sup> Fierro Alfredo, *El modelo de ciclos de acción*, Pirámide, Madrid, 1988, p.28

<sup>80</sup> Citado por Esteve José, *Op. Cit*, p.57

2. La de los profesores que se inhiben y rutinizan su trabajo profesional como un mecanismo de defensa ante las condiciones en que ejercen la docencia.
3. La de los profesores que no acaban de perfilar una línea clara, plagada de contradicciones, que no acaban de responder a los cambios del contexto social de la enseñanza.

Para Pines Aronson<sup>81</sup> uno de los principales efectos del estrés es el malestar docente o el síndrome de burnout, que consiste en una combinación de fatiga mental, física y emocional, acompañada de sentimientos de impotencia que repercute en un bajo interés por su labor docente así como por la vida en general, es decir padece una baja autoestima.

Gachkel y Boutier<sup>82</sup> aseveran que los docentes se quejan de fatiga profesional, reconocen que su oficio les aporta contactos humanos enriquecedores, sin embargo manifiestan al mismo tiempo desánimo, se creen mal considerados e incomprendidos.

Shiron<sup>83</sup> plantea que el malestar docente es una reacción afectiva al estrés crónico, que vacía gradualmente los recursos energéticos del individuo.

Freudenberger<sup>84</sup> defiende que el burnout o malestar docente aparece más frecuentemente en profesionales más comprometidos, en los que trabajan intensamente descuidando sus intereses personales. Fischer lo define como el resultado del trauma narcisista que conlleva una disminución en la autoestima de los sujetos.

Para Gil Monte y Peiró “el síndrome queda establecido como una respuesta al estrés crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas

---

<sup>81</sup> Citado por Schwartzman, L, “Estrés laboral, síndrome de desgaste”, Universidad de la República Oriental del Uruguay, disponible en <http://www.spci.org/cimc2000/abstracts/028Burnout.htm>

<sup>81</sup> Citado por Schwartzman, L, *Op. cit*

<sup>82</sup> Citado por Schwartzman, L, *Op. cit*

<sup>84</sup> Citado por, Martínez Rancel, Hermelinda. “La salud mental: un riesgo laboral de la profesión de enseñar” en *Proyectos Educativos Innovadores*, 2002.

con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional así como de una vivencia de encontrarse emocionalmente agotado”<sup>85</sup>. Aseguran que el malestar puede estudiarse desde dos perspectivas, la clínica y la social. La primera asume como un estado al que llega el profesor como consecuencia del estrés laboral, en tanto que la perspectiva social agrupa las características personales y el entorno laboral.

Ricardo Malfé<sup>86</sup> define este fenómeno como “consunción” que en términos médicos significa que un paciente enfermo llega a un estado en el que casi no puede moverse.

Maslach y Jackson lo consideran como una respuesta emocional situando los factores laborales y los organizacionales como condicionante, que tiene tres factores:

- a) Agotamiento emocional: implica cansancio y fatiga que puede manifestarse física o psicológicamente o una combinación de ambas. Genera impotencia pues existe la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás en este caso a los estudiantes.
- b) Despersonalización: son respuestas, sentimientos y actitudes negativas, distantes y frías a los beneficiarios del trabajo., tiende a distanciarse de sus compañeros culpándolos de sus frustraciones y bajo rendimiento laboral.
- c) Bajo logro: surge cuando se verifica que las demandas que se hacen al profesor exceden la capacidad para atenderlas, supone respuestas negativas hacia uno mismo, hacia el trabajo. El profesional experimenta sentimientos de fracaso, carencia de expectativas laborales y una gran insatisfacción.<sup>87</sup>

Para estos autores los elementos que se deben de considerar son el sexo del profesor, aunque hombre y mujer experimentan este fenómeno, las mujeres son más vulnerables .La edad es importante pues asegura que entre más joven la persona mayor es el malestar por la falta de experiencia; el estado civil es relevante ya que

---

<sup>85</sup> Gil Monte y Peiró, *Desgaste psíquico en el trabajo*, Síntesis Psicológica, Madrid,1997, p. 121

<sup>86</sup> <sup>86</sup> Citado por, Martínez Rancel, Hermelinda, *Op. Cit.*

<sup>87</sup> *Cfr*, Maslach, y Jackson, “Burnout research in the social services: a critique. Special issues. Burnout among social workers” ,Journal of social service research., 1985, p. 97.

las personas solteras o sin compromiso tienen mayor propensión que las casadas a sentir insatisfacción por su profesión.

La Federación de Enseñanza de Madrid define el malestar docente como un estado personal de excesiva activación física y psicológica relacionada con el esfuerzo necesario para hacer frente a las demandas de un trabajo o profesión que cuando se convierte en crónico tiene repercusiones negativas para la salud. Muchos profesores realizan su labor con fatiga, cansancio, irritación o depresión, algunos se sienten desvinculados del centro en el que prestan su servicio.

Los docentes son uno de los colectivos laborales que presenta un mayor riesgo de dolencias, de tipo psicosocial, como la ansiedad o el estrés y que actualmente afecta a un tercio de los profesores.

La Federación afirma que es un proceso que comienza como consecuencia de la pérdida de ilusión profesional a la que el profesor responde aumentando su esfuerzo y su estrés se incrementa. Aparece como acto seguido irritación, tensión y miedo.

Goble y Porte<sup>88</sup> indican la aparición de malestar al transferir al docente actividades propias de la familia y la sociedad. Hamon y Rotman<sup>89</sup> afirman que la escuela está en cuestión. La crisis es global y es doble, crisis de la institución cuya calidad es mediocre y crisis del acto pedagógico.

Claude Merazzi<sup>90</sup> en su trabajo sostiene que, en los cambios que provocan el malestar docente, intervienen tres hechos fundamentales; el primero de ellos es la evolución y transformación de los agentes sociales (familia, comunidad, grupos sociales organizados) ya que han abandonado las responsabilidades que antes cumplían con los niños y los jóvenes y han transferido sus responsabilidades a la escuela.

---

<sup>88</sup> citado por Esteve José, , *El malestar docente*, Paidós, Barcelona, 1994, p.28

<sup>89</sup> Idem

<sup>90</sup> Merazzi, C. "Apprendre à vivre les conflits: un fâche de la formation des enseignants," *European Journal of Teacher Education*, París, 1983.

Considera, que uno de los factores más importantes en este desplazamiento de obligaciones ha sido la inclusión de la mujer en el ámbito laboral, y otro las transformaciones que han sufrido las familias al reducir la integración con otras generaciones, lo que ha hecho que desaparezcan ciertas formas de relación y comunicación.

En segundo lugar las instituciones han perdido la hegemonía de la transmisión de saberes y conocimientos, debido a la inclusión masiva de otros agentes asistemáticos de la educación como son los medios de comunicación.

Estos medios transmiten códigos culturales y valores que entran muchas veces en conflicto con los valores de los profesores quienes eran la única fuente de transmisión de saberes y de información cuyo acto se ha visto modificado por los medios de comunicación, actualmente cualquier conocimiento dicho por el docente puede verse contrastado y discutido; el conflicto de las instituciones escolares al no poder definir sus funciones, que valores debe proyectar el profesor, cuales son vigentes en la sociedad y cuales son para el bien de sus alumnos no saben como responder ante estos cambios.

Según Merazzi<sup>91</sup>, hasta hace unos años la escuela coincidía con la sociedad y con las demás instituciones que participaban en la socialización de los estudiantes tanto en los valores como en los modelos que debían transmitir, lo cual propiciaba una socialización convergente.

Por otro lado Coopers Y Crump<sup>92</sup> demuestran que las consecuencias del estrés son menores en la sociedad en donde el consenso social es alto, como ocurre en Japón. Ya no existe en consenso social, cualquier actitud del profesor puede ser contestada, cualquier valor que se defiende en clase puede ser rebatido, esto propicia que el profesor se enfrente a diferentes roles.

---

<sup>91</sup> *Idem*

<sup>92</sup> citado por Esteve José, , *El malestar docente, Op. Cit.*,p.30

Faure<sup>93</sup> menciona que la educación esta empeñada en preparar para una sociedad que aún no, existe. Patrice Ranjard<sup>94</sup> afirmó que los profesores cuando se habla de su trabajo se sienten agredidos y viven bajo el imperio de un verdadero sentimiento de persecución.

Friedman y Ferber<sup>95</sup> señalan factores relacionados con el desgaste profesional; personales como: características obsesivas y resistencia, demográficos género y edad y laborales como violencia estudiantil, salarios inadecuados y clases numerosas como los principales elementos que propician malestar.

Duquette<sup>96</sup> detectó como elementos más significativos del malestar docente el salario, la relación con los alumnos y la sobre carga de trabajo. Litt y Turk<sup>97</sup> constataron una mayor importancia a los salarios inadecuados, que los problemas relacionados con el aula.

Blase<sup>98</sup> confirma todo esto ya que menciona que los profesores perciben problemas del aula como inherentes a su labor, mientras que los problemas referidos a la consideración social de su trabajo, la crítica a su desempeño crean una crisis de identidad. Distingue los aspectos que inciden en el malestar docente y los denomina factores de primer y segundo orden, los primeros inciden directamente sobre el docente en su clase, generando tensión, sentimientos y emociones negativas. Los segundos se refieren a las condiciones ambientales es decir el contexto en el que se ejerce la profesión estos factores afectan la eficacia docente al disminuir la motivación del profesor por su trabajo.

Tanto los factores de primer como de segundo orden inciden de manera negativa en el docente

Por su parte Fernando Savater en su libro el valor de educar expresa que actualmente la tarea de la escuela es doblemente complicada ya que en primera

---

<sup>93</sup> *Ibidem*, p.32

<sup>94</sup> *Ibidem*, p. 33

<sup>95</sup> *Idem*

<sup>96</sup> Citado por Esteve José, , *El malestar docente, Op. Cit.*, p.35

<sup>97</sup> *Idem*

<sup>98</sup> Citado por, Seen Sandra, “ El malestar docente en profesores universitarios” p. 1 y 2 de 10



instancia tiene que encargarse de la formación social y moral de los niños cuya responsabilidad era de la familia, por otra parte tiene el propósito de transmitir conocimientos ejerciendo una seria disciplina para poder lograr los objetivos. Savater asegura que el profesor pertenece a “una empresa titánica, con sueldo bajo y escaso prestigio social”<sup>99</sup>

Díaz Barriga considera la profesión docente como un servicio imprescindible e invaluable para la sociedad aunque se le percibe como algo desagradable y despreciable.” Las imágenes que se conservan sobre su labor, la falta de autonomía en su trabajo, el incremento de funciones que lo relegan de su función intelectual, la falta de placer, la pérdida de identidad de su labor, los salarios de miseria generan frustración y deterioro individual”<sup>100</sup>

José Esteve en su libro *El malestar docente* consideró investigaciones realizadas entre los años 80 y 90, relativas a las dificultades del trabajo docente y a las situaciones conflictivas derivadas de la misma, que se observaron en Europa, Estados Unidos y Canadá.

Para José Esteve el malestar docente está íntimamente ligado con la desmoralización, la baja autoestima, el cambio social en la valoración del rol docente, y los cambios que se han generado en las modalidades de enseñanza y que inciden en la crisis de la identidad docente.

Esteve hace referencia a que, en todas las investigaciones efectuadas, hay coincidencia en describir al docente como un profesional obligado a realizar mal sus tareas, debido a la cantidad de actividades y responsabilidades que debe llevar a cabo, sin ofrecerle los recursos necesarios para poder cumplir con esos requerimientos y la consecuente sensación de dispersarse en el cumplimiento de su deber, por lo que Esteve asegura” hay que decir bien alto a la sociedad y a las

---

<sup>99</sup> Savater Fernando, *El valor de educar*, Edit. Instituto de estudios educativos y sindicales de América, México, 1997, p. 72

<sup>100</sup> Díaz Barriga Ángel, *Tarea docente, perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, Patria, México, 1993, p.87

administraciones que no se puede más, que hay que modificar profundamente la formación del profesorado y cambiar las condiciones de trabajo de los docentes”.<sup>101</sup>

El profesor José Esteve define los diferentes escalones del malestar docente: desconcierto, inhibición, huída, abandono, abstencionismos, agotamiento, ansiedad, depreciación del yo y reacción depresiva como la cara oculta de la enseñanza.

Aunque no existe una definición unánime para este término, si parece haber un consenso en que se trata de una respuesta al estrés laboral crónica, que engloba sentimientos y actitudes con consecuencias nocivas para la persona y la institución.

Ahora el lugar del docente lejos de ser preservado se muestra como un espacio deteriorado, la persona del docente aparece como un problema, su lugar es frágil y su personalidad vulnerable, por lo que un docente en estas condiciones no es fruto de la casualidad sino de una serie de factores que muestran hoy su impacto en la figura del profesor.

En los últimos años se han aumentado las responsabilidades y exigencias a los académicos, que supone una importante fuente de malestar para muchos de ellos. Se ha modificado el status social del profesor, se le reconocía al maestro y mucho más al del bachillerato con titulación universitaria, un status social y cultural elevado.

Actualmente se tiende a establecer un status social en base al nivel de ingresos, que alguien haya elegido ser profesor no se asocia con el sentido de vocación sino con la incapacidad de hacer algo mejor.

El salario de los profesores es uno de los elementos de la crisis de identidad que afecta a los docentes. En todos los países del occidente europeo, Canadá, Estados Unidos y América Latina los profesionales de la enseñanza tienen niveles de retribución inferiores a los de otros profesionistas de su mismo nivel académico.

---

<sup>101</sup> Esteve José, *Profesores en Conflicto*, Narcea, Madrid, 1984, p, 15

Por todas estas razones y por que los profesores son los principales protagonistas del proceso educativo vale la pena estudiarlo y brindar propuestas para evitar que este fenómeno alcance a todos los profesores y al final el único perjudicado sea el propio ser humano.

## **2.2 CAUSAS DEL MALESTAR DOCENTE**

La enseñanza se caracteriza por pertenecer al conjunto de profesiones consideradas como altamente estresantes<sup>102</sup> ya que cada día resulta más evidente que el estrés al que se enfrentan los maestros trae como resultado efectos adversos y serias implicaciones sobre su conducta y actitudes, lo cual influye significativamente en la calidad de la enseñanza.

Entendemos que existe algo más que estrés ya que los procesos de ansiedad y depresión en la enseñanza son muy superiores al resto de las profesiones, el síntoma del estrés no es simplemente el signo de una enfermedad, sino la expresión de un conflicto. Constituye la manifestación de un desequilibrio entre las demandas y exigencias que recibe el docente y su capacidad y recursos para responder adecuadamente, no es un simple estrés sino un conflicto personal docente, donde el inicio del proceso es la baja realización personal en el trabajo, la ausencia de logros, retroalimentándose con el agotamiento emocional y la despersonalización. La raíz del problema es complejo y, desde luego, multifactorial.

Uno de los estresantes en potencia a los que se enfrentan los maestros es el de las actitudes y conductas de los alumnos, otro factor es la necesidad de actualizar constantemente sus conocimientos a causa de los progresos en las nuevas tecnologías, así como adaptarse a nuevos modelos educativos que no existían cuando empezaron a enseñar y en donde el proceso de adaptación a dichos cambios no resulta del todo fácil; ya que los profesores no siempre cuentan con los medios, las oportunidades o la preparación requerida ante la transformación rápida para superar las nuevas exigencias que el mundo les impone.

---

<sup>102</sup> El estrés es un mecanismo normal de reacción de nuestro organismo a perturbaciones del medio ambiente, es un dispositivo de defensa que nos ayuda a sortear peligros. Tiene una dimensión biológica, pues está regulado por el sistema nervioso autónomo y por el sistema endocrino. Es el efecto producido por factores estresantes, accidentes, elementos extraños, sobre exigencia de tareas, crisis, desempleo, etc.

La acción nociva del estrés dependerá de la intensidad y frecuencia de los agentes estresantes y de la capacidad del sujeto para adaptarse a ellos.

Entre los principales factores estresantes a los que los docentes se enfrentan encontramos los siguientes.

- \*Sueldo inadecuado para cubrir sus necesidades, por lo que en ocasiones trabaja doble turno.
- \*Exceso de trabajo
- \*Exceso de alumnos dentro del aula
- \*Falta de apoyo de directivos y padres de familia
- \*Mala relación entre colegas
- \*Condiciones físicas del lugar
- \*Insatisfacción laboral
- \* Falta de promoción
- \*Crisis de su identidad profesional

Para Polaino Lorente enseñar es una actividad estresante pero no todo el estrés que se deriva de esta práctica es nocivo, mal adaptativo o perjudicial

cuanto mayor sea la ansiedad mayor es el rendimiento en tareas simples y automatizadas, pero cuando se incrementa la impulsión, por el contrario en tareas complejas el rendimiento del aprendizaje es menor[...]a causa de su mayor impulsividad y por temores, fobias, inseguridad, ego, entre otras<sup>103</sup>

Blase nos habla de factores de primer orden que son los que inciden directamente sobre el docente en su clase, generando tensión, sentimientos y emociones negativas. Los factores de segundo orden se refieren a las condiciones ambientales es decir el contexto en el que se ejerce la docencia. Estos factores son indirectos, afectando la eficacia docente al disminuir la motivación del profesor por su trabajo.

---

<sup>103</sup> Polaino Lorente Aquilino, "El estrés de los profesores Estrategias para su manejo y control", en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 40. (1982) p.20

## a) Factores de primer orden

Estos factores afectan de forma directa la acción docente constituyendo elementos que contribuyen al malestar docente, tales como:

- relación docente – alumno
- violencia en las instituciones educativas
- carga de actividades
- relación docente- directivos y padres
- recursos materiales y curriculum

Los recursos materiales forman parte de los factores de primer orden, existen docentes que se enfrentan en una contradicción entre lo que la escuela exige pedagógicamente y el material didáctico con el que cuenta, y por la carencia económica para adquirirlo de forma personal.

El profesor se enfrenta a la necesidad de actualizar constantemente sus conocimientos a causa de los progresos en las nuevas tecnologías, así como adaptarse a nuevas ideas y hechos que no existían cuando empezaron a enseñar y en donde el proceso de adaptación a dichos cambios no le resulta del todo fácil.

El sistema educativo exige y promueve una educación a la vanguardia con uso de tecnología, sin embargo no proporciona a los profesores los recursos necesarios para llevarla a cabo. Esto ocasiona que el docente termine utilizando tras perder la ilusión por una modificación de su práctica un pizarrón.

La falta de recursos no sólo refiere al material didáctico sino a la infraestructura de la escuela que refiere a la iluminación, ventilación y mobiliario del salón; servicio sanitario, biblioteca, laboratorio y accesos adecuados.

Pocas son las instituciones educativas que cuentan con recursos materiales adecuados para satisfacer las exigencias académicas, no obstante la escuela pública esta sujeta al presupuesto que otorga el Estado, Hawon y Rotwon<sup>104</sup> aseguran que la escuela va de mal en peor y que de la crisis no sale nada bueno.

---

<sup>104</sup> Citado por Esteve Jose, *Profesores en Conflicto, Op. Cit*, p.48

Otro factor de primer orden son los problemas de horario, el maestro por su tipo de contratación por horas se ve obligado a cumplirlas todas frente a grupo, sin que se contemple tiempo para la planeación, reuniones de trabajo, asesoría a los alumnos y cursos de formación. Si bien existen las llamadas “horas de servicio” o “descarga académica” estas no son para todos los académicos sino para aquellos que cumplen con determinada antigüedad o categoría laboral.

Con base en estas condiciones, los profesores consideran que cumplir con su labor es atender a los grupos (tomando en cuenta que mantiene un promedio de 40 alumnos por grupo y atiende a varios) y lo que esta fuera de ello es una carga extra o se refugia en su salón de clases. Cada maestro encuentra la manera de resolver su trabajo de manera individual, con sus propios recursos y criterios, esto genera la atomización del docente, el trabajo individual y el aislamiento.

Con sus colegas está sometido a presiones y a la tensión de las competencias profesionales.

La evaluación docente, actividades extra curriculares son factores de primer orden, todo esto aparece regulado por normas pocos flexibles, que limitan el desarrollo de una educación de calidad, Ranjard <sup>105</sup> asegura que las exigencias a las que esta sujeto el profesor le impiden lograr el éxito profesional, al contrario se le culpa del fracaso escolar aunque no dependa de él, sino de un sistema educativo que no llega a transformarse.

Otro problema al que esta expuesto el profesor en la escuela es a la indisciplina; en países como Estados Unidos se registraron en los últimos dos años 113,000 agresiones entre físicas y verbales a los profesores de enseñanza pública, en Israel, Reino Unido, Francia y Suecia <sup>106</sup>, se reportan como los países que más violencia sufren en sus instituciones educativas tanto de los alumnos hacia el profesor como de este a los estudiantes.

---

<sup>105</sup> Citado por Esteve José, *El malestar docente, Op. Cit*, p.50

<sup>106</sup> Travers Y Coopers. C. *El estrés de los profesores*, Paidós, Buenos Aires, 1997, p. 17

El profesor trabaja desde la perspectiva del alumno quien lo margina dentro de su propia aula, aunque allí aparenta tener el poder, los alumnos hacen sus propios juicios sociales y dado que es el modelo a seguir la presión cobra otras dimensiones.

En nuestro país no se reportan este tipo de problemas, sin embargo sabemos que el profesor esta expuesto a una serie de conflictos con sus alumnos, pues la relación docente – alumno que se establece dentro del salón de clases en la mayoría de las veces es de autoritarismo y reto.

La violencia en las instituciones educativas es importante por sus efectos sobre la seguridad y confianza de los profesores en sí mismos que por su incidencia cuantificable.

Según la Organización Internacional de Trabajo (OIT) las agresiones a los profesores se da con mayor incidencia en la secundaria tanto por los alumnos como por los padres de familia; Milstin, Golaszewski y Duquette<sup>107</sup> afirman que en las escuelas existe una autoridad desproporcionada o en conflicto con la responsabilidad que el profesor debe asumir, como una característica del alto nivel de estrés profesional.

Ana Lía Kornblit asegura que son cinco las situaciones de violencia que se viven en el aula<sup>108</sup>

1. violencia física y verbal entre los alumnos.
2. alumnos alcoholizados
3. desorden en clase
4. agresión escrita al profesor
5. agresión oral al docente

---

<sup>107</sup> *Ibidem*, p.19

<sup>108</sup> Citada por Gavilan Graciela, “La Desvalorización del rol docente”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, editada por la OEI, núm. 19 (enero- abril, 1999) p.9

Torres Santomé afirma que todo esto se debe a la complejidad del trabajo en el salón de clases pues tiene características particulares como:<sup>109</sup>

- Multidimensionalidad: el aula es un espacio ecológico en el que tiene lugar una gran cantidad de acontecimientos y tareas diferentes.
- Simultaneidad: suceden muchas cosas al mismo tiempo.
- Inmediatez existe un ritmo rápido en las experiencias en las aulas
- Imprevisibilidad: en el aula existen hechos no previstos
- Publicidad: todo lo que ocurre en el aula es público, lo presencia el docente, los alumnos y, a través de ellos llega al resto del personal docente y a las familias
- Historia: existe una continuidad a lo largo del ciclo lectivo que produce una acumulación de experiencias y rutinas.

La salud mental del profesorado y la función de enseñar están estrechamente relacionadas, tomando en cuenta que su labor la desarrolla a través del aspecto intelectual y la esfera emotiva al dar respuesta a la demanda de conocimiento y afecto de los alumnos. El trabajo intelectual que se realiza al interior del aula, se diferencia del realizado fuera del contexto escolar ya que esta expuesto a tensiones y estímulos propios de las actividades del salón de clases

Fanny Feldman<sup>110</sup> considera que uno de los estresantes en potencia a los que se tiene que enfrentar el profesor es la conducta y actitud de los alumnos, que se origina al intentar motivarlos para que alcancen los objetivos planteados y al no poder llegar a ellos, le genera frustración al docente.

El profesor se ve obligado a mantener la atención de los alumnos; ha de responder a preguntas a veces impertinentes o actitudes agresivas de los alumnos, debe estar alerta y manifestar actitudes dialogantes ante situaciones de conflicto.

Una de las razones pudiera ser que ante la enseñanza en masa, las calificaciones de un estudiante no le garantizan la entrada a la universidad ni a encontrar un buen

---

<sup>109</sup> Ibidem, p.10

<sup>110</sup> Feldman Fanny, "La presión en la actividad docente: ¿cómo la enfrentan los profesores?" en <http://www.addictus.com>



trabajo, esto repercute sobre la motivación para el estudio que un maestro puede infundir en sus alumnos.

Los modos de reaccionar son individuales, la posibilidad de tolerar o no presiones o exigencias dependen de la capacidad de adaptación que posee una persona, de la intensidad del estímulo, su persistencia, así como su coherencia.

G.Caplan<sup>111</sup> afirma que las personas pueden tolerar mejor las situaciones de estrés cuando existen adecuados apoyos sociales, sin una persona es apoyada por su familia, amigos y compañeros, está en mejores condiciones de soportar el estrés que otra que se encuentra aislada.

El malestar comienza como un desconcierto ante el desequilibrio entre las expectativas y la realidad del profesor. Ante esa realidad la mayoría de los docentes se sobrepone y activa mecanismos de adaptación y motivación. Pero en los casos en que el problema persiste se va generando un malestar, reaccionando con inhibición e insatisfacción. El ausentismo, el agotamiento, la ansiedad y la reacción depresiva serían las últimas etapas de este proceso.

Lo cierto es que estos factores ocasionan malestar en el profesor, que le resultan perturbadores para desempeñar adecuadamente su rol y pone en crisis su identidad profesional, pues constituye un obstáculo para desarrollar de forma “normal” su clase. Por lo tanto las situaciones disruptivas en el aula expresan un malestar que desencadena en situaciones conflictivas de forma directa sobre sus actores y consecuencia en el aprendizaje.

El medio ambiente de trabajo es considerado un factor que determina el grado de satisfacción hacia este. Aunque estos no son los únicos elementos que intervienen sino que existen otros que no dependen de forma directa de él, sino del contexto social en el que se desenvuelve la actividad docente. Estos factores son llamados factores de segundo orden.

---

<sup>111</sup> Citado por Seen Sandra, “El malestar docente en profesores universitarios” p. 2 de 10

## **b) Factores de segundo orden**

Tanto los factores de primer y segundo orden influyen en el trabajo docente, muy difícilmente se puede estudiar por separado sin embargo se dividieron para poder entender su influencia en el malestar docente.

Los factores de segundo orden refieren las condiciones ambientales, el contexto en el que se desarrolla la labor docente. Estos factores afectan de forma indirecta la eficacia académica disminuyendo la motivación del profesor hacia su trabajo, comprenden:

- contexto global o social donde se ejerce la docencia; cultura y valores imperantes en dicha sociedad.
- Imaginario social sobre los docentes
- Funciones que la sociedad ha atribuido o delegado al sistema educativo y, por ende, a los docentes.

Estos factores actúan con diferente intensidad, se interrelacionan y se dan en cada persona concreta, la cual, a partir de la estructura de su personalidad e historia personal, configurará su grado de malestar.

De forma aislada estos factores carecen de significado, pero cuando convergen influyen sobre la imagen del profesor de manera personal y profesional ocasionando una crisis de identidad.

Claude Dubar define la identidad “como el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones”<sup>112</sup>

Esto quiere decir que nadie construye su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él, la identidad se construye dentro de un proceso de

---

<sup>112</sup> Dubar Claude, *Las crisis de las identidades*, Bellaterra, Barcelona, 2002, p. 109

socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones. Donde la sociedad reconoce al otro

La identidad profesional docente además del lado personal, es un efecto del contexto de trabajo, inscrita en un espacio social determinado con relaciones sociales específicas (escuela, colegas, alumnos., familia y autoridades) que hoy día están en crisis al igual que la identidad del profesor.

Todo esto debido a que en los últimos años, se han aumentado las responsabilidades y exigencias sobre los profesores debido a un cambio en el contexto social, lo cual ha transformado la modificación del rol docente, que supone una importante fuente de malestar para muchos de ellos.

La globalización ha contribuido a un creciente y progresivo deterioro de la calidad de vida de distintos colectivos humanos, indudablemente entre ellos se encuentran los docentes, esto tiene que ver con los cambios en la valoración de la función académica a raíz del vacío de sentido que produce la actual organización del trabajo docente, así como la ausencia de reconocimiento hacia la profesión.

La situación actual por la que atraviesa la educación en el país, esta inmersa en un proceso de cambios de orden social, político, educativo y cultural, por lo que es inminente la crisis en el sector escolar.

Alfredo Fierro esta convencido que la base del malestar obedece a situaciones contextuales “nunca como ahora habían estado sometidos a demandas tan intensas, complejas y, a veces contradictorias por parte de la sociedad en general”<sup>113</sup>.

El lugar del profesor es un mundo lleno de complejidades desde las propias confrontaciones sobre la devaluación de su práctica, hasta la contradicción permanente en la que por la naturaleza de su trabajo que implica un alto estatus intelectual y la pobreza económica en la que generalmente vive, no le permite aspirar a un alto status social.

---

<sup>113</sup> Fierro Alfredo, “El ciclo del malestar docente” en *Revista Iberoamericana de Educación*, editada por la OEI, Núm. 2, (mayo - agosto, 1993) p. 1

El salario de los profesores es uno de los elementos de la crisis de identidad que afecta a los docentes, en todos los países de Europa y América los profesionales de la educación tienen niveles de retribución inferiores a los de otros profesionistas de su mismo nivel académico.

Es un papel ingrato, en el que el profesor está obligado a transmitir valores y disciplinas, por arte de magia, porque no hay un método perfecto para esto. Los maestros al esforzarse por cumplir el encargo social, son criticados, ya sea por rígidos, blandos, déspotas, prepotentes u otros tantos calificativos que encierran al docente en una intrincada paradoja en donde, haga lo que haga, pierde.

Mitter<sup>114</sup> habla de una “fase de desencanto” y la atribuye a la subvaloración de la formación de profesores. Cuando el estudiante aprende es gracias a sus méritos y cuando fracasa es culpa del maestro.

Ada Abraham<sup>115</sup> asegura que el trabajo docente reporta contactos humanos enriquecedores, al mismo tiempo mantiene un desaliento, al hecho que no le tengan alta estima y que por todas partes encuentren una incomprensión, a pesar del amor a su trabajo prevalecen las críticas y el pesimismo.

Una de las explicaciones a esta dualidad es la idealización del trabajo docente, por una parte la sociedad le exige lo que no puede dar, pues no cuenta con los medios para poder ejercer su profesión como los otros quieren.

Este proceso plantea al maestro dos caras por un lado la frustración permanente de ver que la realidad de su práctica es diferente a lo que debería ser y el convencimiento de ser lo que no es, es decir moverse en lo imaginario, negando lo que sucede en la realidad de su práctica.

---

<sup>114</sup> Ibidem, p. 3

<sup>115</sup> Citado por Morales Hernández Mónica. “Una acercamiento al fenómeno de la idealización docente” en <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/07/7/monicashm>. 28 de marzo 2005, p,2 de 3

Bajo esta óptica no es difícil entender que el maestro no se apropie de los nuevos principios educativos, ya que éstos no hacen más que alimentar la idealización del docente y en lugar de darle más confianza , se ve más amenazado e incomprendido.

La resistencia que manifiestan los profesores al cambio educativo y social no proviene de un conservadurismo injustificado, sino que es un modo de salvaguardar la propia identidad profesional, que el profesor percibe como amenazada.

La burocratización del trabajo en el ámbito escolar ha anulado la función docente y en consecuencia el reconocimiento y la autovaloración. La capacidad pedagógica, el deseo por el conocimiento y la transmisión quedan relegados por el llenado de actas y documentos, el cuidado de la disciplina, la responsabilidad civil y la asistencia a cursos sólo por puntaje .El profesor se encuentra en la trampa de pretender ser reconocido en aspectos vinculados específicamente con la enseñanza, que, por otra parte, el sistema y las autoridades educativas no reconocen.

La imagen actual del profesor es aquella que se percibe a través de los medios de comunicación en especial el cine y la televisión; en los cuales podemos observar dos líneas, en la primera se presenta al profesor como un ser conflictivo ( violento, resentido, irrespetuoso, con baja retribución y por lo mismo con conflictos ideológicos) y por otro lado como una actividad idílica centrada en la comunicación interpersonal con los estudiantes ( ejemplo películas como: la sociedad de los poetas muertos y mentes brillantes).

De ser el trabajo académico una actividad tranquila dedicada al cultivo y a las relaciones cordiales ha pasado a ser una profesión esquinada, poco comprendida.

### **2.3 CONSECUENCIAS DEL MALESTAR DOCENTE**

El malestar docente trae como consecuencias dificultades en el ámbito laboral, de este modo el profesor puede manifestar un deseo constante de vacaciones, ausentismo, reiteradas citas médicas y finalmente el abandono de la tarea docente.

Deolidia Martínez<sup>116</sup> describe la problemática docente elaborando un perfil epidemiológico en donde considera los padecimientos más frecuentes, en los que destacan; resfríos, disfonías, alergias, bronquitis, hipertensión y úlceras. Indica que la actividad docente genera alteraciones orgánicas que no aparecen inmediatamente y, en consecuencia, el maestro no evalúa correctamente la continuidad de su cansancio diario. Esto, que es denominado fatiga residual, tiene como primer síntoma la falta de descanso en el sueño ligado a la dificultad que encuentra el maestro en hacer tareas recreativas. El trabajador docente va envolviéndose, en una rutina que afecta su vida familiar, sexual y social.

Entre los resultados de Fierro sobresale que los docentes admiten pérdida de memoria, estados de angustia, nerviosismo, insomnio, irritabilidad, trastornos de la voz, contracturas y problemas circulatorios.

El ejercicio de la profesión de enseñar, tiene consecuencias que impactan directamente en la higiene mental de los profesores, manifiesta en distintas alteraciones de la esfera emocional; estos se manifiestan de forma subjetiva e invisible, pues los sentimientos no se pueden ubicar por color y forma sólo los distinguimos como estados de ánimo que se manifiestan en crisis de llanto, ira, alegría, tristeza, manifestaciones que se consideran como naturales, pero cuando dejan de cumplir la función de medios de escape o mecanismos de defensa ; se convierten en estados de alteración y desorganización emotiva, expresada en comportamientos y conductas excesivas, incontrolables e irracionales de una desorganización de la estructura psíquica.

Por su parte Polaino Lorente afirma que la ansiedad incide en mayor grado sobre las profesoras solteras que las casadas.

Todos los docentes se encuentran sometidos a las mismas presiones y tensiones, sin embargo no todos reaccionan igual. Esto depende de diferentes factores donde

---

<sup>116</sup>Martínez, Deolidia. "Crónicas del malestar docente", en *Novedades educativas* Núm. 42. 2002 (colección. Psicología y educación, ensayos y experiencias).p. 18 y 19

los estímulos exteriores juegan un papel importante ya que pueden favorecer u obstaculizar las actividades cotidianas.

Cuando las condiciones de trabajo y los factores humanos están en equilibrio, el trabajo crea sentimientos de confianza en si mismo, aumenta la motivación, la capacidad del trabajo, la satisfacción en general y mejora la salud. Un desequilibrio entre las oportunidades y las exigencias sociales, por un lado y las necesidades y aspiraciones del individuo por otro lado, producen reacciones adversas.

También depende de la capacidad de adaptación que posea una persona, los apoyos sociales (familia, amigos, compañeros) estos propician mejores condiciones en comparación de una persona que se encuentra sola o aislada.

Cuando existe una mala adaptación, cuando sus necesidades no están satisfechas o se les exige demasiado o se les menosprecia, las personas reaccionan con respuestas alteradas de carácter emocional, fisiológicas y de comportamiento.

La Organización Internacional del Trabajo y La organización mundial de la salud (OMS) en su novena reunión celebrada en Ginebra<sup>117</sup> aseguraron que los factores sociales y laborales contribuyen a una serie de daños para la salud. Acumularon pruebas para demostrar que existe una relación entre los problemas sociales y las condiciones de trabajo. El medio ambiente de trabajo puede provocar la aparición de enfermedades tanto psicológicas, físicas y actitudinales.

Comprobaron que el ambiente de trabajo está vinculado no sólo con la estructura y las condiciones de vida de la colectividad de la institución sino también con el conjunto de problemas demográficos, económicos y sociales.

Por otro lado aseguran que los rápidos cambios tecnológicos reducen la calidad e intensidad de la energía física consumida en el trabajo, pero aumentan las cargas mentales.

---

<sup>117</sup> *Informe del comité mixto OIT/OMS, sobre medicina del trabajo*, novena reunión, Ginebra, 1984.

Actualmente se reconoce que los acelerados cambios tecnológicos aunados a exposiciones y combinados con otros factores (primero y segundo orden) generan la aparición de enfermedades vinculadas al trabajo, o agravan desórdenes tales como: enfermedades crónicas de los sistemas locomotor, respiratorio y cardiovascular, así como trastornos de la conducta.

La OIT asegura que los trabajadores que realizan tareas repetitivas son los más insatisfechos y pueden disminuir el rendimiento en el trabajo y guarda relación con el deterioro en la salud y con el ausentismo.

Dentro de las manifestaciones conductuales más relevantes se encuentran el ausentismo, jubilación anticipada, abstencionismo, disminución del rendimiento, conflictos interpersonales, comportamiento antisocial, aunado a ello se encuentran cambios en el comportamiento tales como: conducta impulsiva, inquietud, pérdida de apetito, alimentación excesiva, así como consumo de drogas, tabaco o alcohol.

Díaz Barriga afirma que la tarea docente es objeto de muchas frustraciones, lo que provoca rutina, conformismo e incapacidad académica y por tanto afecta al contexto social que lo determina.

Mientras que las consecuencias del malestar docente en el aspecto fisiológico sobresalen: hipertensión, cardiopatías, tensión muscular, cefaleas, lumbalgias, vértigos y disfunciones gástricas.

En el terreno psicológico se localizan irritación, preocupación, tensión, depresión. De ello puede derivarse una mala capacidad para concentrarse, tomar decisiones o pueden transformarse en comportamientos rígidos e irreflexivos.

Entre las manifestaciones emocionales se encuentran sentimientos de ansiedad, frustración, temor, baja autoestima.

Todas estas consecuencias son conductas que se asumen para eludir situaciones desagradables.



Las causas como ya lo mencionamos son multifactoriales: exigencias inapropiadas de los sistemas, exceso de alumnos, falta de recursos materiales, entre otras. Las consecuencias son drásticas tanto para el profesor como para el proceso enseñanza- aprendizaje, como para el sistema educativo en general.

Todas estas consecuencias van construyendo el ámbito laboral insalubre; el docente tiene la obligación de enseñar y formar. Para eso debe estar sano y tener la formación adecuada, contar con el apoyo de los padres y las autoridades de la institución donde labora.

No podemos seguir educando sin tomar en cuenta todas las necesidades del profesor, así como sus sentimientos y emociones, pues de ello dependerá una mejor calidad educativa.

### Capítulo 3

## EL MALESTAR EN LOS PROFESORES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL SUR.

La naturaleza humana no es una máquina que se construye según un modelo y dispuesta a hacer exactamente el trabajo que le sea prescrito, sino un árbol que necesita crecer y desarrollarse por todos los lados, según las tendencias de sus fuerzas interiores, que hacen de él una cosa viva.

STUART MILL

*Sobre la libertad*

Pretender ver a la persona detrás del docente, es entrar en un mundo de satisfacciones, insatisfacciones y tensiones, pues los continuos cambios en la educación generan incertidumbre en un gran número de profesores ya que propicia un constante esfuerzo de adaptación a las nuevas circunstancias educativas, lo que Alvin Toffler llama el shock del futuro.

Al mismo tiempo que la sociedad se ha transformado, la imagen del profesor se ha degradado, se ha debilitado la relación profesor- padre de familia, profesor- alumno. En ocasiones se le ha responsabilizado al docente de ser el culpable del fracaso escolar. En ciertos casos la situación se vuelve insostenible, hay casos en que los profesores son objeto de amenazas y agresiones.

Uno de los aspectos que influyen de manera importante en la calidad de la educación que se imparte en el Colegio de Ciencias y Humanidades se refiere a las condiciones en que desarrollan su trabajo los profesores de asignatura, sin dejar de lado a los profesores de carrera que no están exentos del malestar.

Para poder corroborar nuestra tesis y cumplir con los objetivos planteados se llevó a cabo una encuesta con 100 profesores del plantel de diferentes áreas y categorías.

### **3.1 PROBLEMÁTICA ACADÉMICA EN EL C.C.H. PLANTEL SUR**

Las condiciones en que se desenvuelve la docencia en el plantel propician una gran cantidad de problemas que obstaculizan seriamente los esfuerzos por elevar la calidad de la educación en la institución. Los trabajadores académicos de esta institución, sobre todo los de carácter interino, son más vulnerables a cualquier acto.

Podemos identificar entre estos problemas: el ingreso del personal de asignatura interino, estabilidad laboral, la organización del trabajo docente, la formación docente, la promoción, la evaluación de la labor docente, y los programas de estímulos.

#### **Ingreso.**

Con lo que respecta al ingreso del personal docente de asignatura interino el Estatuto del Personal Académico (EPA) norma las relaciones entre la institución y el personal académico, en él se establecen las condiciones para el ingreso de su personal docente en todas las categorías que se indican en el propio documento.

Actualmente en el plantel sur existen 611 académicos, distribuidos por área de la siguiente manera<sup>118</sup>: (ver gráfica 2)

#### Área de Matemáticas

Asociado A 1                      Asignatura "A" interinos 72

Asociado B 5                      Asignatura "A" definitivos 8

Asociado C 5                      Asignatura "B" definitivos 15

Titular A 7

Titular B 5                      Total: 125

Titular C 7

#### Área de Ciencias Experimentales

Asociado A 2                      Asignatura "A" interinos 102

Asociado B 20                      Asignatura "A" definitivos 28

Asociado C 15                      Asignatura "B" definitivos 33

Titular A 18

Titular B 14                      Total: 252

Titular C 20

#### Área Histórico Social

Asociado A 0                      Asignatura "A" interinos 46

Asociado B 10                      Asignatura "A" definitivos 14

Asociado C 5                      Asignatura "B" definitivos 19

---

<sup>118</sup> Secretaría de Planeación, CCH, Plantel Sur.

Titular A 7

Titular B 12                      Total: 118

Titular C 5

Área Talleres del Lenguaje

Asociado A 0                      Asignatura "A" interinos 55

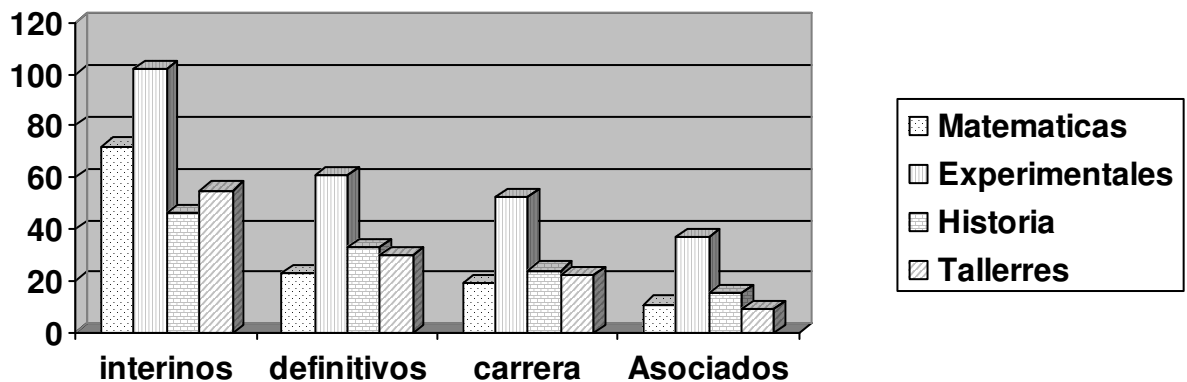
Asociado B 4                      Asignatura "A" definitivos 20

Asociado C 5                      Asignatura "B" definitivos 10

Titular A 5                      Titular C 7

Titular B 10                      Total: 116

### PROFESORES DEL CCH SUR



Gráfica 2

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Planeación del Plantel Sur

Para el ingreso a la institución, los aspirantes a profesor, investigador y técnicos académicos deben participar en un concurso de oposición abierto y sólo por obra determinada o por condiciones extraordinarias la Universidad podrá ingresar al personal docente; esto cuando no existe profesor definitivo para impartir una materia y el director de una dependencia puede nombrar un interino que satisfaga los requisitos que se establecen en el Estatuto, pero el profesor nombrado así no podrá trabajar más de un periodo lectivo prorrogable por dos o más si lo autoriza el

Consejo Técnico respectivo. Sin embargo en el CCH las formas extraordinarias se han convertido en la manera más frecuente de ingreso de los profesores de asignatura y por ello el porcentaje de personal académico interino es muy alto.

Ejemplo de ello lo podemos constatar en el informe de trabajo del C.C.H. plantel sur 2003 en el cual se expresa lo siguiente “debido a la movilidad excesiva en la asignación de grupos fue necesario durante el semestre 2003 – 1, contratar sin examen filtro a 79 de los 265 profesores interinos, es decir, al 30 % de ellos y durante el semestre 2003- 2 se contrató a 74 de los 221 profesores interinos, es decir al 333%”.<sup>119</sup>

Las razones de este hecho son varias quizá la más importante se refiere a lo siguiente: no se respeta el Estatuto ya que después de un periodo lectivo y dos más que se establecen en la normatividad, no se publican convocatorias para concurso de oposición abierto para obtener la categoría de definitivo a los profesores interinos, además el Colegio al margen del Estatuto exige a los profesores el tener un grupo definitivo para poder concursar.

El 15 de enero de 2003 el Consejo Técnico del Colegio reglamentó la contratación temporal de profesores interinos con una modalidad en dos etapas: examen filtro donde se evalúan conocimientos y habilidades sobre la asignatura y otro examen de actitudes y valores. El último no está contemplado en el artículo 74 del EPA, donde se determina las seis únicas pruebas a que deben sujetarse los aspirantes y profesores en función, tanto para ingreso como para promoción.

Los exámenes se aplican indiscriminadamente tanto a aspirantes como a profesores ya en función, habiendo por consecuencia una afectación laboral a algunos profesores que venían laborando en el Colegio (siete profesores del plantel.)

Es de llamar la atención que la mayoría de la planta docente del colegio aun mantiene la categoría de interino y que día a día tiende a crecer más.

---

<sup>119</sup> Informe de trabajo 2002- 2003, *Op. Cit.*, p. 23

En el último informe de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, de agosto de 2002 a octubre de 2003, las comisiones locales de horario atendieron 24 casos de impugnación, 16 fueron resueltos favorablemente.

Por otro lado, no se boletinan los grupos definitivos como lo establece el Instructivo para la asignación de horarios ya que no existe en el plantel a diferencia de los otros planteles la comisión mixta de horarios quien verifica que la asignación de grupos sea conforme a derecho, pues en la mayoría de los casos se realiza la asignación de forma directa sin respetar la lista jerarquizada en donde la antigüedad laboral no se contempla. Todo lo anterior propicia que los profesores sigan laborando por muchos años en condición de interino, además de que cada semestre vea reducidos sus grupos y su salario, o en el mejor de los casos teniendo las mismas condiciones de trabajo.

### **Estabilidad laboral.**

Por las condiciones de ingreso, los profesores interinos tienen problemas en la distribución y en la carga horaria, al inicio del semestre se modifica el número de grupos y por consecuencia el horario, lo que casi siempre provoca un gran número de horas sin servicio entre los grupos que debe de atender, lo que afecta la regularidad de los pagos dándose casos en el que el profesor no cobra durante todo el semestre y al hacerlo el pago es en una sola exposición con lo que se propicia un mayor descuento en impuestos.

Los profesores de asignatura logran un avance en la estabilidad laboral al conseguir la definitividad por concurso abierto y con ello aspirar a una plaza de profesor de carrera. No obstante, la mejoría es relativa debido a que no se boletinan los grupos definitivos con ese carácter y de esta manera los docentes difícilmente pueden aumentar las horas definitivas estando casi en las mismas condiciones que los profesores interinos, los cuales no tienen una estabilidad en la institución.

## Organización del trabajo docente

Otro aspecto de los problemas que enfrentan los profesores de asignatura se refiere a la organización del trabajo académico. La normatividad universitaria concibe al profesor de asignatura como un profesional que labora en su actividad profesional fuera de la Universidad y participa en ésta únicamente mediante la impartición de un número limitado de clases y por ello se le remunera económicamente.

La institución a través de sus órganos colegiados, organiza el trabajo académico considerando al profesor de asignatura con un perfil de trabajo semejante al del profesor de carrera; un claro ejemplo lo podemos constatar en el Instructivo de asignación de horarios aprobado por el Consejo Técnico el 10 de diciembre de 2002 en donde se establecen los siguientes criterios para la asignación de grupos: “acreditación de cursos de formación, participación satisfactoria en grupos de trabajo, seminarios, grupos institucionales, diplomados para apoyar el plan de estudios, realización de trabajos de apoyo a la docencia, haber impartido cursos para profesores del bachillerato sobre su especialidad y estudios de posgrado”<sup>120</sup>

Estas exigencias son para profesores de asignatura, pero al cumplirlas la institución no puede garantizarles la asignación de grupos, así un profesor puede realizar un gran esfuerzo para satisfacer las exigencias de la institución, pero con ello no obtiene mejores condiciones de trabajo.

Por otro lado el 11 de octubre de 2005<sup>121</sup> la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades dio a conocer los lineamientos para la evaluación extraordinaria (evaluación y aplicación del examen extraordinario) en donde sólo podrán participar profesores definitivos y de carrera, los interinos no pueden participar en dichos exámenes pues no se les considera aptos para realizar dicha

---

<sup>120</sup> “Instructivo de asignación de horarios”, *Suplemento especial, Gaceta CCH*, Junio, 2003, p.7

<sup>121</sup> “Lineamientos para la evaluación extraordinaria,” *Suplemento extraordinario, Gaceta CCH*, Octubre, 2005



labor, sólo podrán participar si el Director del plantel lo autoriza por falta de sinodales.

## **Formación docente**

El C.C.H. cuenta con cuatro programas de formación docente los Talleres para Preparar los Cursos (TPC), el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación Docente (PAAS), Programa para el Fortalecimiento y la Renovación Docente, (PROFORED y recientemente la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior(MADEMS) Los TPC son impartidos por profesores de carrera a docentes de asignatura definitivos e interinos con la finalidad de proporcionar herramientas para diseñar el curso, son obligatorios para poder participar en los programas de estímulo y asignación de grupos pues forman parte de los lineamientos de asignación de horarios.

El Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente (PAAS) está dirigido a profesores definitivos, con la perspectiva de formar líderes académicos que atiendan las inquietudes académicas institucionales. Tienen duración de un año en el cual los profesores gozan de una licencia con goce de sueldo para poder cumplir con los objetivos del programa. Se realiza una práctica docente en otra escuela de la misma institución para aplicar lo aprendido En un principio las prácticas se realizaban en el extranjero, hoy día por falta de recursos se eliminó del proyecto.

El programa PROFORED sintetiza las ideas académicas fundamentales del Colegio está dirigido a los profesores de asignatura interinos que tienen de uno a cinco años de servicio, atiende la formación docente en los ámbitos básico, disciplinario y pedagógico e incluye una asesoría por parte de un profesor experimentado. Consta de cinco cursos de 30 horas y docencia asistida.

La MADEMS, esta dirigida a todos los profesores del Colegio los cuales tienen que acreditar un examen de conocimientos en la asignatura que imparten así como la elaboración de un tema y su replica ante un jurado para poder ingresar.

Durante su preparación cuentan con una beca otorgada por el Colegio con la condición de obtener el grado en un lapso no mayor de un año después de haber concluido los seminarios.

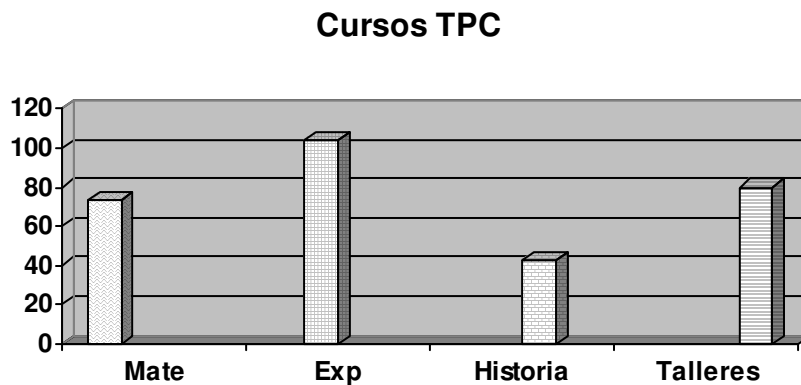
Comprende los campos del conocimiento en la física, química, biología y matemáticas, así como en filosofía, historia y español. Los seminarios son impartidos en diferentes instituciones de la Universidad, se cuenta con un tutor y se lleva a cabo la docencia asistida.

No podemos hacer otro tipo de análisis ya que sólo se cuenta con el plan de estudios de la Maestría, como se había mencionado en el primer capítulo ha egresado la primera generación y por tal razón no existe al momento otros referentes.

No obstante el Colegio no cuenta con un programa de formación que permita la actualización y superación de los profesores, por lo mismo no hay una planeación de las sesiones de trabajo en el salón de clases.

En el mes de enero de 2004 asistieron en el plantel sur a los cursos TPC 73 profesores del área de matemáticas, 104 académicos de ciencias experimentales,

43 maestros del área historia y 80 profesores del área de talleres<sup>122</sup>.(ver gráfica 3)



Gráfica 3 Fuente: Elaboración propia con datos informe de trabajo 2003-2004, CCH Plantel Sur

En total acudieron 300 profesores de los 611 que laboran en el plantel, con esto nos queda claro que no hay interés por recibir este tipo de cursos. O debido a que el profesor labora en otra institución no se ajusta a sus tiempos.

## Promoción

La problemática asociada a la situación del personal docente interino no resulta muy diferente de la que se vive en el momento de ser beneficiado por un cambio de nivel o promoción, ya que después de haber ganado una plaza como profesor de asignatura A definitivo, se debe solicitar, por concurso cerrado, la promoción a profesor de asignatura B definitivo, después de haberse desempeñado durante tres años como profesor de asignatura definitivo. Es hasta esa categoría que el profesor puede aspirar a gozar de una mejora en su salario real.

Entre las limitaciones de los profesores interinos destacan la carencia de grupos permanentes y, por consiguiente, la imposibilidad de obtener la definitividad; horarios incómodos e inestables; necesidad, derivada de los hechos anteriores, de otro trabajo; dificultad para integrarse al proyecto del Colegio con un compromiso estable y serio.

---

<sup>122</sup> Informe 2003- 2004, Op. Cit, p.24 y 25

Las problemáticas concretas que se viven con relación a las promociones son: que no existe un calendario determinado para programar una posible promoción, es decir, no hay fechas establecidas para poder solicitar o participación en una promoción. Además cada año se publican de dos a tres plazas definitivas las cuales son insuficientes para la cantidad de profesores interinos, no sólo en el plantel sino en el Colegio.

Sin embargo el 6 de abril de 2006 se publicó en la Gaceta UNAM el concurso de oposición abierto para profesor definitivo el cual cuenta con 172 plazas distribuidas en sus diferentes planteles. Esto representa un avance muy significativo.

En el plantel durante el 2004 se promovieron de Titular "B" a Titular "C" tres profesores, de Titular "A", a Titular "B" seis profesores y uno de Asociado "C" a Titular "A" del área de ciencias experimentales. En el área histórico- social dos profesores se promovieron de Titular "A" a Titular "B" uno de Titular "B" a Titular "C". En las áreas de matemáticas y de talleres del lenguaje no se realizó ninguna promoción.<sup>123</sup>

Con estos resultados podemos darnos cuenta de lo complicado que resulta la promoción en el Colegio pues son pocos los profesores que pueden ir subiendo de categoría y por consecuencia tener un mejor ingreso económico.

## **Evaluación docente**

Por otro lado los profesores son sometidos a constantes evaluaciones sobre su labor docente por un lado los alumnos evalúan a los profesores a través del Cuestionario de Actividad Docente (CAD).

El cuestionario se refiere a la planeación y desarrollo del curso, a las formas de evaluación del mismo y a la interacción del profesor con el alumno. Los resultados

---

<sup>123</sup> *Ibidem*, p. 24

son ponderados en una escala de 0 a 10, lo cual permite clasificar en rangos la opinión de los estudiantes sobre sus profesores.

En el último informe del plantel no se dan a conocer los resultados de dicha evaluación sólo se limita a decirnos que la asistencia de los alumnos sobre todo en el turno vespertino es muy baja durante la aplicación al igual que la de los profesores.

Aunque la aplicación del CAD es un requisito para la asignación de grupos, las razones que exponen los profesores que no permitieron su aplicación son: actividades de carácter académico con sus grupos en otro punto del plantel y asistencia a reuniones de trabajo.

Por su parte la Dirección General del Colegio dio a conocer en su informe del 2004 que los profesores evaluados con menor calificación son los de Matemáticas, mientras que los mejor evaluados son los del área de Talleres. Los promedios generales por plantel muestran la calificación más alta en el plantel Sur con promedio de 9.0, por otro lado el plantel Naucalpan obtuvo el menor promedio, sin que se expusiera la calificación.

Otro tipo de evaluación es la que emite el Director del plantel al otorgar la carta de desempeño que establece el artículo 20 del Instructivo de asignación de horarios la cual es relevante pues sin ella no se pueden obtener grupos y mucho menos concursar para obtener alguna promoción, otra evaluación la realiza la Comisión Dictaminadora al decidir la promoción del profesor. Como podemos darnos cuenta en la evaluación de los profesores la participación de los órganos colegiados es mínima y la evaluación más importante, la que cuenta para la asignación de grupos y promoción queda en manos del director.

## **Programas de estímulos**

El Colegio cuenta con dos programas de estímulos, el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) el cual va dirigido a profesores de carrera y el Programa de Estímulos a la Productividad y al rendimiento del personal académico de asignatura (PEPASIG), el estímulo económico que percibe el profesor en este programa es con base en el número de horas frente a grupo y con el cumplimiento de ciertos requisitos como: estar titulado, tener la carta de desempeño emitida por el director, contar con cursos de preferencia el TPC y tener el 90 % de asistencia.

Los programas de estímulos sobre todo el PEPASIG hasta ahora se ha limitado a otorgar una cierta cantidad por grupo atendido, pero no existe un programa que involucre mejoras en las prestaciones sociales o que por lo menos iguallen a la que reciben los profesores de carrera.

En el plantel son 306 profesores de asignatura los que están inscritos en el programa de estímulos PEPASIG representan el 50% del total de la planta docente, en cuanto al PRIDE no se dan a conocer la cantidad de profesores inscritos.

Por el contrario existen otros problemas en el Colegio y por ende en el plantel que no han podido solucionarse como es el ausentismo de profesores, que en los últimos años se mantiene en un 15% promedio de clases no impartidas, incluyendo algunas justificadas de acuerdo al EPA (ausencia por enfermedad, reuniones de trabajo, entre otras). Se llevaron a cabo en el plantel sur 21 supervisiones a 425 profesores en su salón de clase de las cuales se tuvieron que cancelar 310 clases pues los docentes no se encontraban trabajando.

Por otra parte el plantel recibió solicitudes por parte de los alumnos y de los padres de familia de profesores que incurren en un mal desempeño académico. Todas estas solicitudes fueron presentadas más no resueltas. Las quejas observadas en

las solicitudes apuntan al autoritarismo, discriminación para aquellos que muestran mayores dificultades en el aprendizaje, violencia verbal, ambigüedad en los criterios de evaluación. “La complejidad de la problemática, rebasa con mucho la posibilidad de una intervención eficaz de parte de la Secretaría Académica”<sup>124</sup>

Si se pretende una educación de calidad es importante tomar en cuenta todos estos aspectos, sin olvidar que el profesor sigue siendo el protagonista en el proceso educativo al establecer relaciones dentro del salón de clases y al construir su identidad como sujeto de la práctica educativa.

Se debe cumplir con él EPA, que la comisión mixta de horarios cumpla con sus funciones, mejorar la organización del trabajo docente y estabilidad laboral. Dar un trato justo y respetuoso a los docentes, no se debe permitir que gobierne la impunidad pues al final lo perjudicado es el nivel académico de los estudiantes.

En el último informe del plantel se expone de forma significativa el gran ausentismo de alumnos en el salón de clases y la presencia de quienes molestan el trabajo académico con ruido y actitudes disuasorias; así como el aprovechamiento insatisfactorio del turno vespertino.

Blase enfatiza que los factores presentes en el contexto educativo producen un ciclo degenerativo en la eficacia del docente, “en estos casos se generan condiciones en donde los esfuerzos docentes son insuficientes para lograr los objetivos deseados. El no logro de estos objetivos se manifiesta en tensión, provocando insatisfacción y una progresiva desmotivación en la actividad laboral”<sup>125</sup>

---

<sup>124</sup> “Informe 2002- 2003.” Op. Cit, p. 25

<sup>125</sup> Citado por Esteve José, *El malestar docente*, Op. Cit, p. 63.

Está comprobado que la falta de recursos bajo salarios, inestabilidad laboral, exclusión, desgaste, se ve reflejado en la calidad de la enseñanza y en los posteriores resultados que puede esperar la sociedad.

### **3.2 CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL MALESTAR DOCENTE EN LOS PROFESORES DEL CCH SUR**

Esta parte de la investigación corresponde al aspecto metodológico, comprende los objetivos, la hipótesis, la muestra.

Principalmente se propusieron los siguientes objetivos.

- Interpretar las causas que generan malestar en los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur y sus repercusiones académicas
- Describir el interés de los profesores por la docencia y la satisfacción profesional.
- Analizar el contexto histórico de la Educación Media Superior, principalmente el del Colegio de Ciencias y Humanidades, particularmente el Plantel Sur

Con lo que respecta al último objetivo fue analizado en el primer capítulo.

Partimos de la siguiente tesis de trabajo: La intromisión de factores de primer y segundo orden que generan el malestar docente en los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur, repercuten en los procesos académicos.

El procedimiento para la obtención de la muestra consistió en entregar a 130 profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur un cuestionario. Después de invalidar 15 por estar incorrectamente completados, así como otros 15 por no ser devueltos, la muestra quedó conformada por 100 profesores de las distintas áreas obteniéndose un promedio de participación del 15.5 %.

El instrumento de evaluación es un cuestionario semi-estructurado (anexo 1) de elaboración propia, consta de 20 preguntas, 7 de ellas pueden tener más de una respuesta, 4 son preguntas abiertas y 9 sólo se pide emitir una respuesta.



Las preguntas 1, 2, 3, 13, 15 y 20 están relacionadas con su interés por la docencia y el rol social. (Factores de segundo orden)

Las preguntas 4 a la 12, y 19 están relacionadas con la satisfacción e insatisfacción docente (Factores de primer orden)

Mientras tanto las preguntas restantes 14, 16, 17 y 18, conciernen a las consecuencias del trabajo docente.

Una vez obtenida la información se construyeron los gráficos y se hizo una descripción e interpretación.

El profesor es el principal agente de la educación, es el eje en el que descansa la actividad práctica de toda institución educativa; es el mediador de todo el proceso de enseñanza y como señaló Vasconcelos” se ha dicho que el niño es el eje de la escuela. Esto es absurdo. El niño es el fin y el objeto de la enseñanza. El eje de la escuela no puede ser otro que la conciencia del maestro”<sup>126</sup>

El profesor es un ser que enfrenta un conjunto de relaciones sociales que hacen que desempeñe una importante función pero muy compleja.

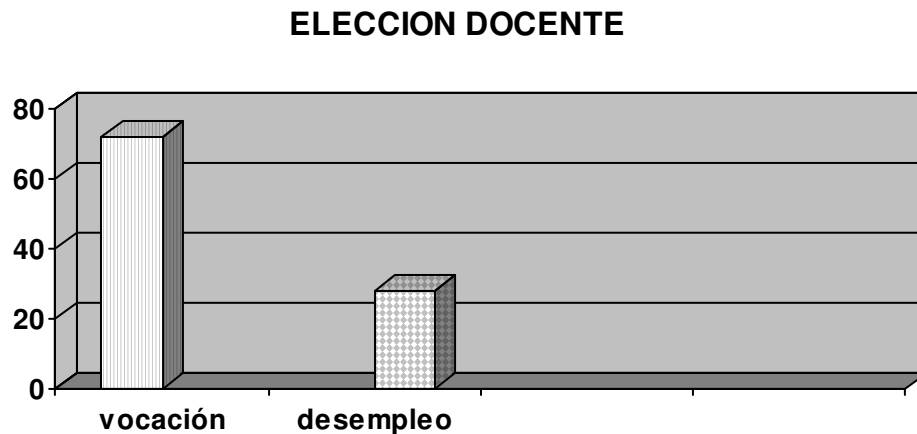
El profesor del CCH es concebido como un guía y un facilitador del aprendizaje de los alumnos y su eficiencia esta determinada en la medida en que sus relaciones con el alumno impere el respeto, acepte al estudiante como persona y reconozca y acepte sus propias limitaciones. Es decir a punta a una lógica constructivista.

Los profesores que en 1971 se incorporaron al Colegio en su mayoría eran estudiantes pasantes de diversas carreras que fueron convocados en las propias Facultades a través de un cartel, ahora se publica una convocatoria en la Gaceta en donde se exponen los requisitos, que día con día son más; pues es evidente que las necesidades del país y las exigencias a nivel mundial en términos educativos son excesivas.

---

<sup>126</sup> Citado por Ornelas Carlos, *El sistema educativo mexicano*, F.C.E., México, 1999, p.131

Las razones por las que se llega a la docencia son varias y obedecen a decisiones personales. De los 100 profesores encuestados 72% aseguran que llegaron a la docencia por vocación y el 28 % por falta de oportunidades laborales en su área. (Ver gráfica 4)



Gráfica 4

En la primer pregunta en donde se le pide al profesor que diga que carrera estudió y la opinión que guarda de ella, la mayoría se limitó a escribir el nombre de su carrera y el resto afirmaron que la profesión estudiada contribuye para el desarrollo del país pero el campo de trabajo es escaso.

La elección vocacional es un acto básicamente individual, un acto que indica una preferencia libre y una decisión de vida en el cual intervienen numerosas variables personales, familiares y sociales.

Dentro de las personales se deben tener en cuenta los procesos de identificación, el autoconocimiento, las habilidades, destrezas, éxitos y fracasos, las personas significativas (profesores, amigos, profesionales, artistas, entre otros.)

En las familiares intervienen la historia profesional y laboral de los padres y la canalización o realización de sus expectativas.

En las variables sociales interesa sobre todo el paradigma que domina la época, los valores imperantes, la influencia de los medios de comunicación y los imaginarios sociales.

En el aspecto personal y social destaca la identidad y el imaginario social de los profesores, cabe puntualizar que existe una crisis de la identidad docente como anteriormente lo mencionamos que se ve apercibida por factores escolares, sociales y personales y su evolución está ligada a una difícil reconstrucción identitaria.

Hablar de identidad resulta complejo ya que el término resulta polisémico, sin embargo Gilberto Giménez<sup>127</sup> nos dice que la identidad es la forma en que se define al sujeto a sí mismo, es una subjetividad reflexiva. Para Dubar la noción de identidad es “poliforma y bulímica, se remite a objetos y ámbitos diferentes”<sup>128</sup> Con esto podemos dar cuenta que hablar de identidad no es algo fácil pero sí fundamental en la estructura social e individual de los sujetos.

La crisis de la identidad docente al menos en el Colegio está vinculada a los cambios en su estructura educativa. La resistencia manifestada por los profesores a estos cambios no proviene de un conservadurismo, sino que es una manifestación para salvaguardar la propia identidad que los académicos ven amenazada, así lo han expresado en diferentes ocasiones en los Talleres Para Preparar Clase (TPC) El docente del CCH con motivo de los cambios en el Plan de Estudios y evidentemente en su modelo educativo a partir de 1996 han vivido un proceso de crisis en su identidad profesional, pues aunque reciben cursos de formación y cuentan con conocimientos en su materia, en ocasiones no pueden responder a tantas exigencias

Esta situación produce efectos profundos y serios que perturban y desgarran su identidad profesional y se sienten cada vez más inseguros y solitarios.

La identidad profesional del docente constituye el mecanismo en el cual los profesores se reconocen a sí mismo y a su vez son reconocidos por otros como miembros de un determinado grupo profesional, los académicos. La identidad docente no surge de manera fortuita más bien es el resultado de una construcción

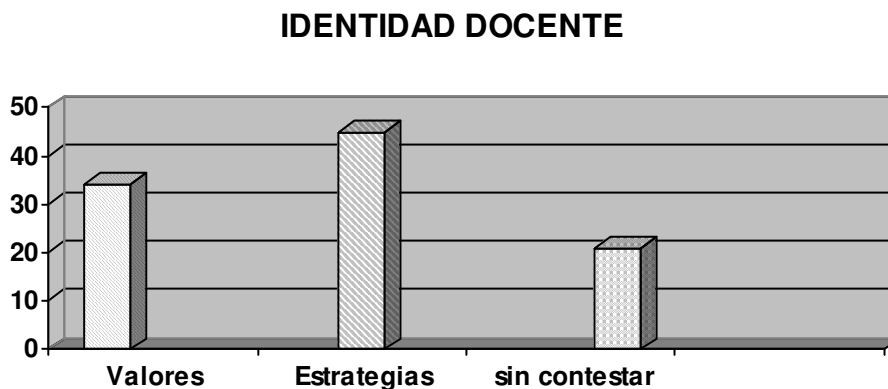
---

<sup>127</sup> Giménez Gilberto, *La identidad social o el retorno del sujeto en sociología*, Instituto de investigaciones Antropológicas, UNAM, México, 1996, p.2

<sup>128</sup> Dubar Claude, Op. Cit, p. .9

individual y colectiva, por lo tanto es compleja y dinámica ya que se mantiene durante toda su vida académica, lo que permite la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de los profesores.

En la pregunta 15 del cuestionario se les pide a los profesores que mencionen tres aspectos que le dan identidad como profesor, y las respuestas se limitan a dos aspectos: transmisión de valores en donde principalmente predominaron el respeto, la comprensión, tolerancia, justicia y amor como elementos identitarios; por otra parte las estrategias de aprendizaje y la posesión de conocimientos representaron otro elemento de identidad. Mientras que el 21% de los profesores no contestaron la pregunta. (Ver gráfica 5)



Gráfica 5

La identidad se construye dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de las atribuciones que los otros se formulan sobre cada sujeto.

La identidad para sí, como proceso biográfico se complementa con el proceso relacional es decir con la conformación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad. De esta forma se configura la identidad, entre la identidad atribuida por otros y la identidad para sí.

La identidad es el resultado de lo subjetivo y lo objetivo, de lo biográfico y lo relacional. Las representaciones subjetivas constituyen la manera como cada profesor organiza su experiencia social, configurando creencias, valoraciones, juicios, imágenes y actitudes relacionadas con la profesión docente. La identidad del yo se expresa en el contexto social de la vida del sujeto como una reflexión de todos los escenarios recorridos, construye su identidad personal o individual haciendo un autorrelato que abarca el pasado, el presente y el futuro en donde puede ser socialmente reconocido. En el proceso colectivo también reflexiona intersubjetivamente acerca de estas representaciones lo cual le permite descubrir los aspectos que tenga en común con otros académicos y que lo diferencien. En este proceso intersubjetivo el profesor construye socialmente su identidad profesional.

En el caso de los profesores del CCH no se aprecia una identidad fija que no haya sido modificada por el tiempo, sino que es algo contingente y variable históricamente. Es variable en él la historia colectiva y personal, tanto en las identificaciones que formulan los otros como las que se atribuye el propio individuo. En el juego de estas dos atribuciones de identidad se juega la forma identitaria que obtiene un grupo profesional.; por lo tanto la identidad profesional es el resultado de lo aprendido de manera personal como lo atribuido por la sociedad.

La identidad profesional docente puede ser concebida como la definición de sí como docente en relación con su práctica profesional, entonces la identidad profesional se configura como el espacio común compartido entre el sujeto (proceso biográfico) y su entorno social, profesional y la institución en la cual labora( proceso relacional) esta inscrita en un espacio social determinado con relaciones sociales específicas en donde comparte la institución educativa con los demás profesores, alumnos, trabajadores y padres de familia que reconocen su identidad profesional.

En la pregunta 20 del cuestionario donde se interroga la importancia del trabajo docente las respuestas giraron en torno de tres ejes: sirve para formar jóvenes, contribuir al desarrollo del país y para satisfacer las necesidades materiales de los profesores.

Aunque al profesor le genera incertidumbre su rol profesional es indiscutible que el papel del docente es indispensable en el proceso educativo y como elementos identitarios tenemos: los conocimientos que posee, los procedimientos o estrategias de enseñanza y la transmisión de valores. Son profesionales que ofrecen a los estudiantes experiencias formativas que les permiten crecer como personas y aprender, son los constructores de su saber y hacer profesional.

El trabajo docente es una labor profesional ya que requiere un saber adquirido en forma sistemática, brinda un servicio relevante a la sociedad y su prestigio está determinado por la significación social de lo educativo. Va desde un alto grado de autonomía hasta un alto grado de heteronomía, según el modo en que la institución educativa y el estilo del profesor resignifiquen la normativa que regula la tarea.

Sin embargo la compleja red de relaciones y vivencias que expresan los docentes en su discurso nos hacen suponer que atraviesan por una crisis de identidad profesional, ya que la sociedad ha creado un imaginario sobre los docentes que no corresponde a la realidad.

La sociedad ha evolucionado y se ha ido transformando, las familias principalmente han abandonado sus responsabilidades y ahora piden a las instituciones educativas que cubran ese espacio, el 95 % de los profesores cuestionados aseguran que la actividad docente no es valorada, que la escuela ha perdido la hegemonía de la transmisión de saberes debido a la inclusión masiva de otros agentes asistemáticos de la educación como son los medios de comunicación, estos transmiten códigos culturales y valores que entran en conflicto con los valores de los profesores, ahora deben competir con estos nuevos canales de socialización.

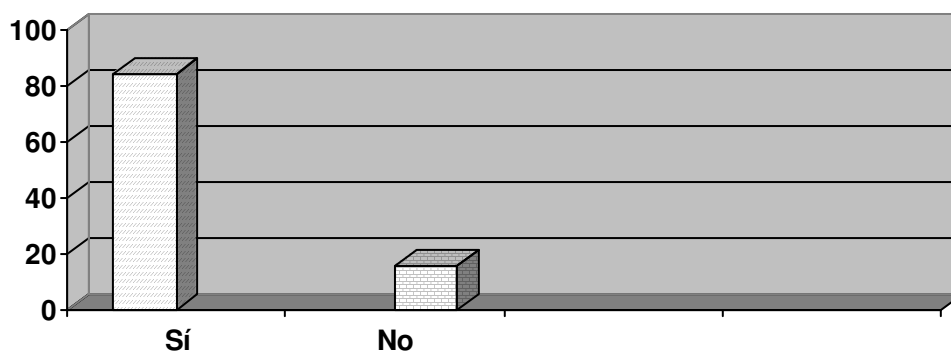
Hace unos años la escuela coincidía con la sociedad y las demás instituciones que participaban en la formación de los jóvenes, actualmente los profesores se encuentran con una fuente de malestar al intentar definir que deben hacer y qué valores defender, pues se ha perdido el consenso y se ha remplazado por un proceso de socialización conflictivo y divergente.

La valorización social de la tarea docente y la imagen que los académicos, como grupo social tienen sobre sí mismos, está condicionada por el modelo económico, social y específicamente con las políticas educativas.

Sin embargo la desvalorización del rol docente influye en la identidad del mismo generando una sensación de malestar que perjudica no sólo al profesor sino su práctica profesional. Si a lo anterior se suma la creciente preocupación por mejorar la calidad de la educación se sobreentiende la necesidad de descubrir en los profesores quiénes son, hacia donde van y cuáles son los desafíos que tienen que afrontar. Es decir plantear la necesidad de reconstruir y construir su identidad profesional, como uno de los caminos para fortalecer su profesión.

Pero a pesar de todo, el 85.5 % de los profesores aseguran que seguirían dando clases aunque les ofrecieran otra actividad mejor remunerada. (Ver gráfica 6)

### GUSTO POR LA DOCENCIA

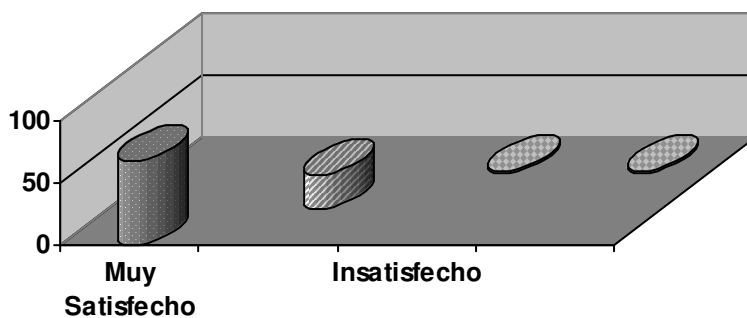


Gráfica 6

La tarea docente es muy enriquecedora pero puede generar sentimientos de insatisfacción o de incomodidad debido a las exigencias y excesivas responsabilidades.

De nuestros 100 profesores el 68% aseguró estar muy satisfecho con su trabajo, el 28 % sólo está satisfecho, el 2% están más bien insatisfechos y el otro 2% muy insatisfechos. (Ver gráfica 7)

## SATISFACCIÓN DOCENTE



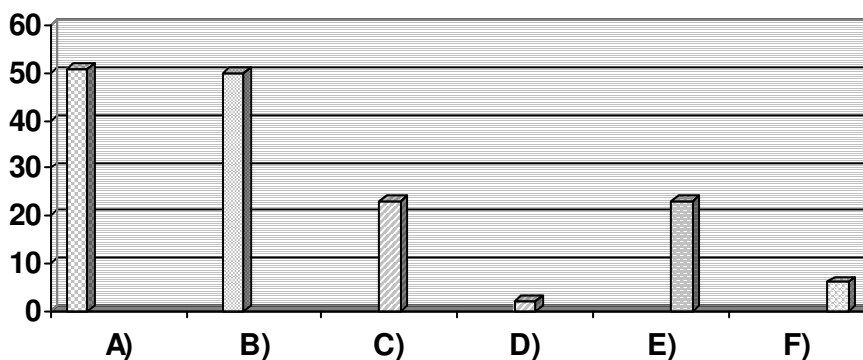
Gráfica 7

La satisfacción laboral es necesaria para que cualquier trabajador se entusiasme con la tarea y rinda. En el caso de los educadores, el bienestar, además de fuente de salud, se proyecta sobre los alumnos. Los profesores que están a gusto con su labor infunden en los escolares un estado de ánimo favorable para la actividad.

Sin embargo los docentes entrevistados manifiestan molestia por diferentes factores que dificultan su trabajo en el salón de clases, como: (Ver gráfica 8)

- poco interés por parte de los alumnos
- demasiados alumnos en clase
- mobiliario en malas condiciones
- falta de estrategias didácticas
- falta de recursos materiales
- falta de conocimientos sobre algunos temas

## PROBLEMAS EN EL AULA



Gráfica 8



La situación que viven cotidianamente los profesores en el Colegio es compleja; pues el tipo de estudiantes que atienden están alejados normalmente de las expectativas de desempeño profesional que todo profesor quisiera. Estudiantes en relativo orden, que estén dispuestos, dentro de márgenes tolerables de resistencia, a atender las clases de sus profesores, no forman parte de la realidad cotidiana con la cual se enfrentan los docentes.

Por otra parte, este proceso de escolarización progresiva y masiva de los jóvenes en la educación media ha estado también acompañado de una serie de procesos sociales. Entre los cuales el que más destaca son el aumento de la desigualdad y el empobrecimiento de amplios sectores sociales producto de las transformaciones económicas.

Estos mismos procesos que producen resistencia en los grupos sociales más vulnerables, particularmente en los jóvenes, también ha contribuido a cambiar las condiciones de funcionamiento del Colegio. El profesorado ha visto cómo los alumnos han ido cambiando, sienten una condición de deterioro que incide en su propia vida, en sus sensaciones y en sus emociones. Los bajos resultados de aprendizaje que obtienen los estudiantes, colocan a los profesores en una situación de decaimiento puesto que las autoridades tienden a generar medidas de mejoramiento basadas en la prescripción de lo que los profesores, supuestamente, deberían hacer para mejorar sus resultados.

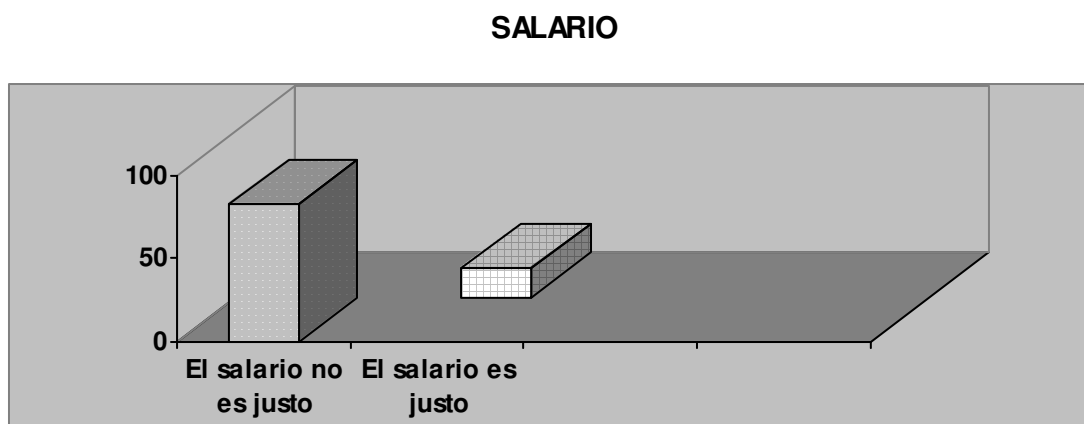
En el Colegio se ha implementado cursos alternos a la propia legislación de la institución para que los alumnos puedan acreditar sus materias reprobadas, el reglamento sólo contempla la forma ordinaria y extraordinaria, pero actualmente puede acudir a cursos sabatinos y a cursos intensivo sin costo alguno para poder obtener créditos aprobatorios, lo que ocasiona que muchos estudiantes prefieran estas dos últimas opciones, evitando asistir al curso normal. En el ciclo escolar recién concluido egresó un 45% del total de los estudiantes.

En los inicios del Colegio existían cuatro turnos y los grupos no excedían de 30 alumnos, ahora existen dos turnos y los grupos están conformados por 55 alumnos, lo cual exige un gran trabajo por parte del profesor.

Según un estudio hecho por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) México es el país que más debilidades presenta en el nivel medio superior pues registra el promedio más alto de alumnos por profesor “30 estudiantes por maestro, más del doble del promedio establecido, así como un alto índice de deserción y es el que menos tecnología e información utiliza en sus escuelas” <sup>129</sup> Ahora en el CCH se cuenta con más de 50 alumnos y un profesor puede atender hasta cinco grupos, con esto podemos darnos cuenta que resulta un trabajo arduo y pesado, por eso el 50% de los profesores aseguran que demasiados alumnos en clase dificultan su labor.

El contar con mobiliario en buen estado y con los recursos materiales (y aunque la escuela cuenta con varios servicios que explicamos en el primer capítulo, estos son insuficientes) necesarios es una prioridad en toda institución educativa de lo contrario obstaculiza el proceso de enseñanza, al igual que la falta de conocimiento sobre los temas a tratar en el salón de clases y el uso de estrategias didácticas para poder cumplir con los propósitos del programa escolar.

El 83% de los profesores entrevistados del Colegio afirman que el salario percibido no es el justo, mientras que el 17 % esta conforme con lo que gana, cabe aclarar que los profesores de carrera emitieron esta respuesta. Este porcentaje era esperado ya que es una realidad que el sueldo de los docentes no alcanza en algunos casos a cubrir todas sus necesidades. (Ver gráfica 9)



Gráfica 9

---

<sup>129</sup> Sánchez Julian, *Op. Cit.*

Los profesores son sujetos que viven la tensión que genera un salario bajo, existen un sin fin de evidencias que aseguran que el salario ha constituido un factor que disminuye la motivación profesional “hay un bajo nivel de satisfacción de los profesores tanto por los resultados académicos de los alumnos, como por los niveles de salario. Esto lleva a buscar una salida del sistema escolar.... o la necesidad de un doble empleo”<sup>130</sup>

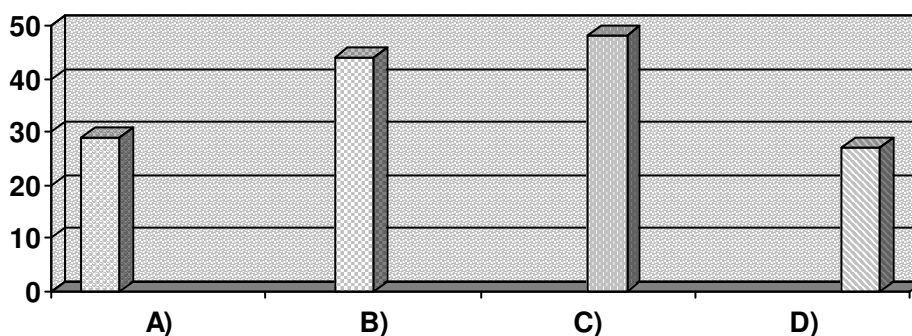
Esto es una realidad en el colegio ya que el 50 % de los docentes cuestionados realizan otra actividad laboral.

Los problemas laborales que le generan insatisfacción al profesor son:

(Ver gráfica 10)

- a) Distribución de carga horaria
- b) Falta de promoción
- c) Bajo salario
- d) Exceso de trabajo

#### INSATISFACCION DOCENTE



Gráfica 10

Nuestros profesores afirman que le produce insatisfacción el bajo salario con un 48%, con un 44% la falta de promoción, seguido de un 29% por la distribución de carga horaria y un 27 % el exceso de trabajo.

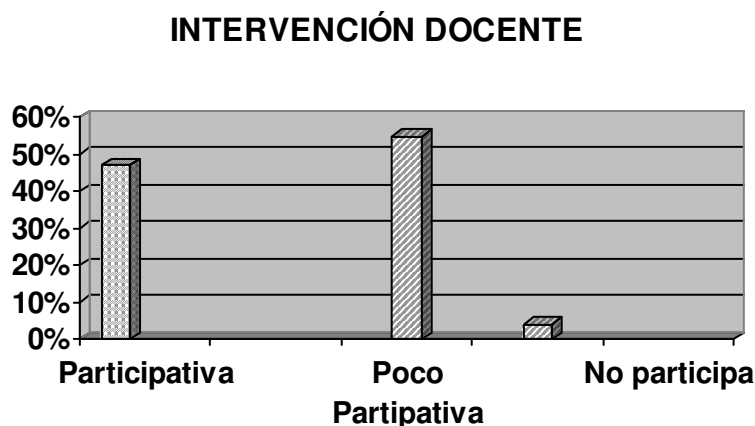
<sup>130</sup> Díaz Barriga Ángel y Catalina Inclán Espinosa, “El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos” en *Revista Iberoamericana de Educación*, editada por la OEI, núm. 25 (enero –abril, 2001)p.18

Como ya lo habíamos mencionado el salario del docente es escaso, muy por debajo de las escalas de las profesiones liberales. Se acerca más al del obrero que al del profesionalista, todo esto influye en un comportamiento que desmotiva su trabajo académico ya que no cuenta con un sistema real de incentivos y estímulos que le permiten mejorar su desempeño.

Con lo que respecta a la carga horaria el Colegio atiende a 51 mil alumnos en los cinco planteles, esta gran tarea educativa la realizan los profesores principalmente los de asignatura, que tienen a su cargo alrededor del 70% de las horas efectivas del plantel. Sin embargo no cuenta con grupos permanentes lo que ocasiona horarios incómodos e inestables, imparten clases en uno o varios planteles con horarios dispersos, por consiguiente le imposibilita obtener la definitividad o promoción ya que tiene inseguridad laboral.

Por otro lado se encuentra sometido a un trabajo arduo, ya que tiene que atender a sus grupos, planear clases, elaborar materiales, participar en grupos de trabajo y asistir a cursos de formación.

Quizás a eso se deba que la participación de los profesores en los problemas de la escuela es escasa ya que no cuentan con el tiempo y con el interés en colaborar y algunos expresan que han intentado participar, pero que las autoridades no los toman en cuenta. Los profesores expresaron su intervención de la siguiente manera. (Ver gráfica 11)

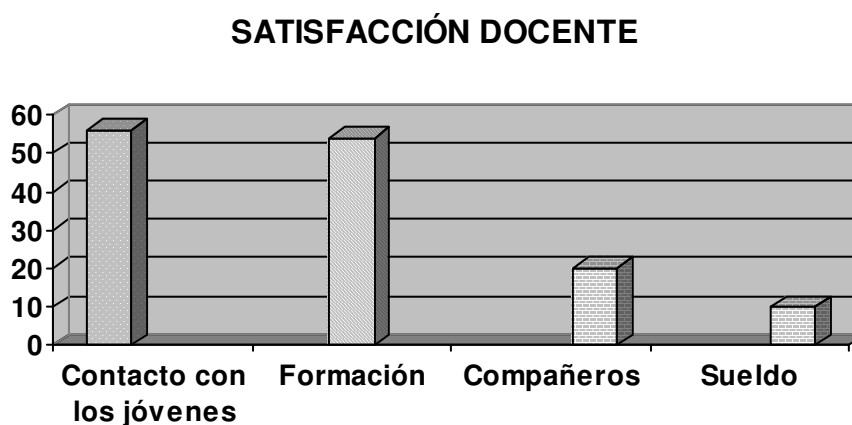


Gráfica 11

Mello<sup>131</sup> asegura que si la escuela es en verdad autónoma, entonces existe la participación de todos sus actores, a través de comisiones, asambleas que conduzcan a la ejecución de decisiones.

La mayoría de los profesores coincidieron que la influencia de las autoridades en su desempeño se limita a tres situaciones una de ellas es el aspecto administrativo, como proporcionar información sobre cursos, promoción, problemas con alumnos, conformar grupos de trabajo y asignación de grupos. Otra situación es negativa pues consideran que en todo momento presionan y no dan apoyo, ya que la mayoría de las decisiones de las autoridades son políticas más que académicas y subordinan a los profesores. Mientras tanto otros docentes aseguran que no influyen de ninguna manera pues su único interés es político o personal.

Por el contrario los profesores consideran que los factores que les producen satisfacción son el contacto con los jóvenes 56%, la formación docente 54% la relación con los compañeros 20 % y el sueldo 10 %. (Ver gráfica 12)



Gráfica 12

Aunque los profesores manifestaron como factor de satisfacción el contacto con los jóvenes, los estudiantes aseguran que la interacción docente – alumno es muy complicada prueba de ello es la evaluación docente realizada por los estudiantes en

---

<sup>131</sup> Suaya, Dulce. “Desafiando la jungla: el malestar que el docente resiste”, en *Novedades educativas*. Núm. 42. 2002 (colección. Psicología y educación, ensayos y experiencias) p. 23

el último informe fue el rubro más bajo con 7.9 de calificación. Con esto podemos darnos cuenta que los profesores no interactúan con los alumnos sólo se limitan a su función docente.

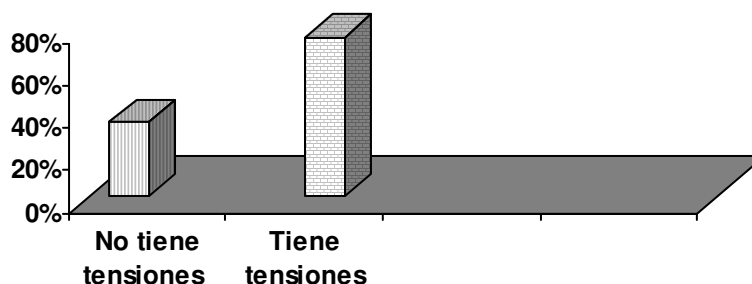
Otro factor que produce satisfacción en los docentes es la formación, no obstante los cursos son obligatorios y a ellos asiste un 50 % de la población académica del plantel. El 83 % de los profesores ha cursado el TPC, el 19 % el seminario PROFORED y el 4 % concurre al PAAS, en cuanto a la MADEMS todavía no existe dato alguno.

Otro elemento que genera satisfacción es la relación con los compañeros, el 70% asegura que la relación con sus compañeros es afectiva, el 23% poco afectiva y el 7% distante.

El sueldo aunque muy por debajo de los otros factores también produce satisfacción principalmente en los profesores de carrera.

Sin embargo la labor docente esta llena de tensiones y preocupaciones aunque no para todos pues el 35 % de los profesores no tienen ningún problema, mientras que el 75% manifiesta que sufre de estrés, angustia por llegar a tiempo, inquietud por cumplir con todos los tramites administrativos, cumplir con el programa, implementar estrategias para facilitar el aprendizaje, motivar a los alumnos, problemas con los estudiantes principalmente en lo que concierne a la evaluación y un gran exceso de trabajo extraclase. (Ver gráfica 13)

### TENSIÓN DOCENTE



Gráfica 13

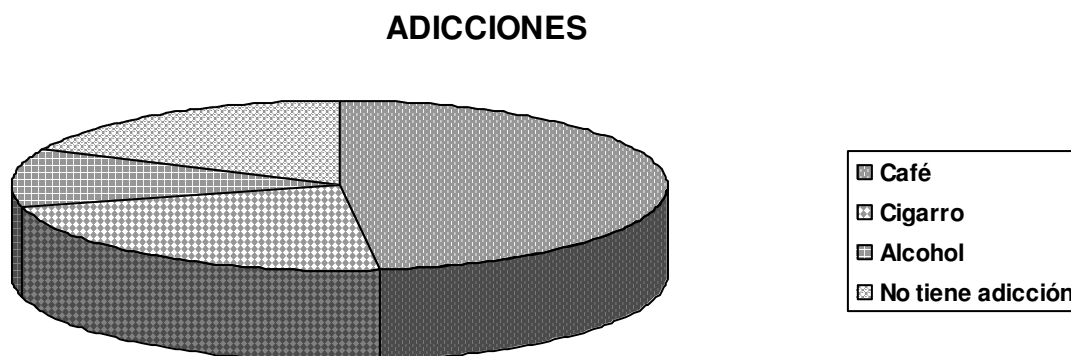
El trabajo del profesor se caracteriza por la exigencia de altos niveles de concentración, precisión, y atención diversificada que implica tener que estar pendiente de muchas cosas a la vez y recordarlas. Además, se les exige que se impliquen a nivel emocional con los estudiantes y compañeros, relaciones que en muchas ocasiones pueden ser conflictivas.

Los profesores aseguran que no hay tiempo para actividades de esparcimiento o recreación sólo el 30 % practica deporte y el 32% acude al cine o al teatro mientras que el 38% no tiene ningún pasatiempo.

La actividad educativa está saturada de responsabilidades. La sobrecarga de tareas unida a las frustraciones, insatisfacciones y a la falta de entendimiento con otros miembros de la comunidad educativa puede desencadenar en los profesores alteraciones como: fatiga, descenso de la concentración y del rendimiento, ansiedad, insomnio, trastornos digestivos, entre otras

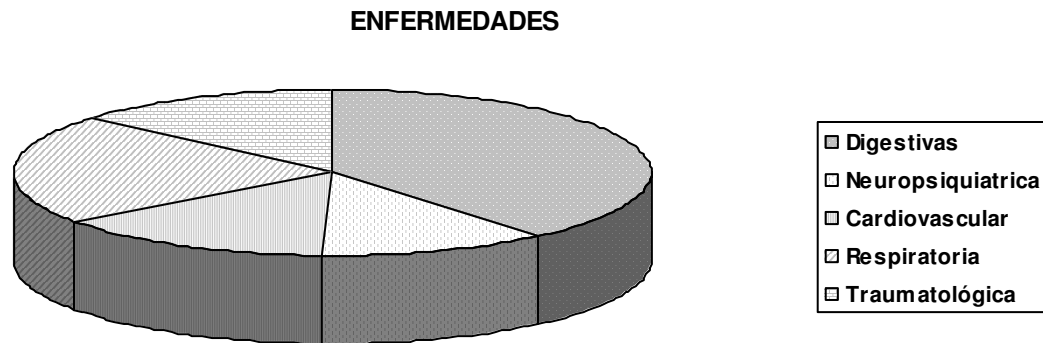
En ocasiones la presión ocupacional golpea al profesor con tanta fuerza que desequilibra su organismo y consume su energía. Los profesores que padecen este problema pueden experimentar cambios a nivel cognitivo (dificultad para mantener la atención, ideas de que son atacados por compañeros o alumnos.), en el plano emocional (tristeza profunda irritabilidad) en la conducta (consumo de tóxicos, abandono del trabajo) o en la salud.

Nuestros profesores manifestaron ser adictos al café, al cigarro y al alcohol, sólo el 18 % no tiene adicción alguna. (Ver gráfica 14)



Gráfica 14

El 40 % de los docentes entrevistados padece de problemas digestivos, el 22% tiene dificultades respiratorias, el 15% refiere padecimientos cardiovasculares, el 14% traumatológico y el 12 % tiene alguna enfermedad neuropsiquiátrica. (Ver gráfica 15)



Gráfica 15

En resumen podemos agrupar en categorías las consecuencias del malestar docente de la siguiente manera:

**Agotamiento emocional:** son comunes y significativas la disminución de disposición por ayudar y la pérdida de vitalidad emocional.

**Falta de realización personal:** tiende a evaluar su propio trabajo en forma negativa, expresa que sus actividades no le satisfacen y, por ende, presenta rasgos de baja autoestima.

**Manifestaciones físicas:** suelen ser los mismos que en otros estados de estrés: cansancio, malestar general, dolores de cabeza y espalda, insomnio y alteraciones gastrointestinales y del ritmo cardíaco (taquicardias).

**Mentales:** persisten los sentimientos de vacío, agotamiento, fracaso o impotencia; también son frecuentes nerviosismo, inquietud, dificultad para la concentración, sentimiento de persecución, baja tolerancia a la frustración y agresividad en su núcleo familiar.



Problemas de conducta: Pueden iniciarse conductas adictivas; aumenta el consumo de café, tabaco o alcohol, e incluso se incurre en el uso de drogas. También son notables ausentismo laboral, bajo rendimiento personal, distanciamiento afectivo y frecuentes conflictos con los compañeros de trabajo.

En cuanto a los factores individuales, se sabe que las personas más afectadas son las que tienen alto grado de autoexigencia y presentan baja tolerancia a la frustración, incurriendo en estados de ansiedad y depresión. También el desempeño emocional influye, debido a que quienes presentan simultáneamente problemas laborales y en su familia o pareja son más vulnerables.

La actividad educativa se realiza a través de la relación humana, es innegable que el trato con el estudiante puede reportar muchas alegrías, pero igualmente cierto es que la comunicación con el alumno conduce a veces a la frustración y la ansiedad. Hay profesores que se ponen un escudo para protegerse y que se suele traducir en rigidez e inhibición, otros enferman ante los conflictos interpersonales y las múltiples responsabilidades. Los más afortunados, porque en ellos se combina competencia social y condiciones laborales adecuadas, encuentran en la profesión un cauce óptimo para la autorrealización.

Aunque no se llegue a la quiebra de la salud mental, lo que sí se observa en un significativo número de profesores es una acumulación de malestar que lleva a vivir la actividad educativa como una tarea de tonalidad gris, despojada de sus radicales placenteros. La vida profesional, convertida en mera vía de subsistencia, pierde su sentido y, en consecuencia, disminuye la calidad de la educación.

### 3.3 MEDIDAS PARA PREVENIR EL MALESTAR DOCENTE

La satisfacción laboral es necesaria para que cualquier trabajador se entusiasme con la tarea y rinda. En el caso de los profesores, el bienestar, además de fuente de salud, se proyecta sobre los alumnos. Los profesores que están a gusto con su labor infunden en los jóvenes un estado de ánimo favorable para el aprendizaje por tal razón es importante prevenir el malestar docente; por lo que se proponen algunas medidas preventivas:

- a) Un modelo de formación que atienda no sólo conceptos, procedimientos y actitudes, sino que integre lo racional, emocional, actitudinal y social. Es necesario trabajar las emociones Sastre y Moreno indican que “todo proyecto educativo debe conceder un lugar relevante a las relaciones personales. El conocimiento de los sentimientos y de las emociones requieren un trabajo cognitivo, puesto que implica una toma de conciencia de los propios estados emocionales, de las causas y consecuencias”<sup>132</sup> Lo afectivo y lo emocional es fundamental para el desarrollo cognitivo y además conduce al equilibrio psíquico del ser humano.
- b) Fanny Feldman coincide con Alfredo Fierro que las principales técnicas para superar el estrés son: ejercicio físico ya que conserva el cuerpo relajado; ejercicios respiratorios, técnicas cognitivas donde se aprende a evaluar y reestructurar situaciones estresantes y administración del tiempo libre.
- c) Limitar el papel de la escuela, concretar mejor sus responsabilidades, coordinarse y repartir las responsabilidades con los diferentes agentes educativos.
- d) Hacer un esfuerzo por dignificar la docencia como profesión, reconocer las dificultades de la tarea docente, presentar a la opinión pública como simplista la idea de que el profesor es el principal responsable del fracaso escolar.
- e) Racionalizar las demandas que se formulan a los profesores , actualmente existe una tendencia a generar numerosas peticiones al docente que con frecuencia son contradictorias e incompatibles con los medios disponibles
- f) Desarrollar una campaña de acción sindical entre autoridades, profesores y sindicato con miras a modificar las condiciones laborales de los docentes. Ello

---

<sup>132</sup> Citado por Schwartzman L, *Op. Cit.*, P. 3

implica: estar atentos a cualquier vulneración de los derechos laborales por parte de la administración y denunciarlos; incorporar la salud laboral como un elemento fundamental de la acción sindical.

- g) Reconocer el trabajo docente de manera continua y a través de los órganos informativos de cada plantel, como un estímulo al trabajo académico.
- h) Prestar ayuda psicológica a los docentes de manera individual y grupal a través del servicio médico del plantel, talleres de desarrollo humano, relaciones humanas y psicología laboral
- i) Se debe modificar la cosmovisión que tiene el maestro sobre su trabajo
- j) Se deben estimular programas de formación más flexibles, no impuestos sino demandados por los propios docentes de acuerdo a sus necesidades
- k) Aumentar su participación en la toma de decisiones escolares
- l) Devolver al docente el rol de conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje que alguna vez tuvo y del que hoy se siente despojado.

Es importante que la institución otorgue un clima de confianza, seguridad y respeto pues es una de las mejores vacunas contra el malestar, así como uno de los principales impulsores del crecimiento individual y grupal. El apoyo del cuerpo directivo tanto en el plano del reconocimiento profesional como en el de las retribuciones, constituye un objetivo decisivo para garantizar la satisfacción laboral y el equilibrio personal de los docentes.

No existe una estrategia simple y universal para prevenir o tratar el malestar docente, por lo que es a través de la combinación de varias técnicas que se disminuirían los riesgos de caer en este estado o evitando que el problema evolucione llegando a la fase crónica; es por el bien del profesor y por el de toda la comunidad.

## CONCLUSIONES

Se espera con esta investigación haber llamado la atención hacia esta problemática, que acarrea altos costos físicos, psicológicos y académicos. Se cree con firmeza haber contribuido al estudio, al conocimiento y a la identificación del malestar docente para prevenirlo y afrontarlo, así como mitigar sus efectos sobre los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, los alumnos y la propia institución.

Los datos presentados son coherentes con nuestra tesis y objetivos por lo que llegamos a las siguientes conclusiones:

- a) Los proyectos educativos nacionales a través de los años responden a intereses políticos y de determinados grupos sociales; siempre han sido cuestión de controversia y estandarte de campañas políticas.
- b) El Colegio de Ciencias y Humanidades tiene su origen en el período de expansión en el Nivel Medio Superior, responde a una lógica política más que académica pues había que proporcionar educación a la gran cantidad de alumnos que demandaban este nivel educativo; esta íntimamente relacionado con la educación de masas.

- c) A pesar de todas estas características el Colegio de Ciencias y Humanidades representó y representa una alternativa educativa innovadora que lo convierte en uno de los mejores bachilleratos de América Latina.
- d) El CCH ha tenido cambios sustanciales uno de ellos fue la modificación de sus planes de estudio en 1996 lo que dio pie a la desaparición de dos turnos estableciéndose turno matutino y vespertino; ha obtenido el rango de Escuela Nacional y es una institución en constante cambio.
- e) El CCH Sur a pesar de todos los problemas que tiene se considera el mejor plantel pues sus profesores son los mejores evaluados por sus alumnos otorgándoles calificaciones satisfactorias, su planta docente cuenta con el mejor nivel académico de la institución.
- f) El CCH Sur tiene una serie de problemas que afectan principalmente a los estudiantes, pues carece de una planta docente fija así como preparada pedagógicamente, por lo que la institución ha creado diversos programas pero hasta hoy no se ha podido subsanar el problema.
- g) El Colegio de Ciencias y Humanidades ha tenido transformaciones con el paso del tiempo que no han sido debidamente analizadas y consideradas en el diseño del nuevo plan educativo; aquí hablamos de los maestros, pero podemos hacerlo extensivo al alumnado producto de la masificación del nivel, a descenso del estatus, a las nuevas demandas sociales. Más allá de políticas educativas, la educación media superior tiene muchos problemas pendientes que tiene que resolver, entre ellos las condiciones de trabajo de los docentes.
- h) El maestro del CCH Sur aunque no lo expresa públicamente manifiesta síntomas de malestar que afectan tanto a su persona como su desempeño profesional. Obstaculizando así el nivel académico de sus clases y propiciando conflictos dentro de el, como lo expresan los estudiantes cuando reportan conductas irregulares de sus profesores.
- i) Pudimos comprobar que los factores de primer y segundo orden están fuertemente vinculados a la salud junto a la búsqueda de reconocimiento y a las retribuciones económicas. Los profesores enfrentan crisis y demuestran sus dificultades en sus actividades, pero también en la pérdida de reconocimiento social y de las exigencias de la profesionalización docente. Las cuales lo agotan, contracturan, estresan y enferman. Los factores que

obstaculizan la labor en el salón de clase, afectan la satisfacción profesional del docente y por ende la calidad de la enseñanza.

- j) El profesor del Colegio está abrumado, sobre pasado, por acumulación de responsabilidades, tareas, exigencias; desproporcionadas en sus tiempos personales o en sus posibilidades por lo que se ve obligado hacer un trabajo en condiciones poco placenteras, en donde lo producido ( conocimiento) de naturaleza inmaterial se advierte obstaculizado o perturbado.
- k) El hecho de desear permanecer en la docencia por parte de los profesores del Plantel Sur no significa necesariamente ausencia de malestar, su trabajo es placentero pero a la vez complicado.
- l) Como el profesor del colegio sostiene inadecuadas relaciones interpersonales en la escuela tanto con sus alumnos como con sus compañeros y autoridades lo conducen a una insatisfacción profesional.
  
- m) El sentirse valorado o no por las autoridades y por la sociedad, como son los padres, alumnos y medios de comunicación y el percibir discrepancias entre el discurso educativo y la realidad afectan al docente en su rol social, identidad y gusto por el trabajo. Se tratan de factores de segundo orden y constituyen los determinantes de más incidencia en la insatisfacción laboral.
- n) Debemos tener presente el hecho de que los maestros no están exentos de los problemas que afectan al resto de los individuos pero al traer nuestros problemas al aula, se pone en riesgo la interacción con los alumnos, así como las habilidades eficaces de enseñanza. Buscar ayuda para reducir la presión y resolver conflictos que agobian ayudará a mejorar las capacidades en la docencia. Si se espera que los alumnos busquen ayuda cuando la necesitan ¿por qué no hacerlo los profesores?
- o) La percepción de la desvalorización docente, los factores de insatisfacción y las malas condiciones de trabajo producen el círculo vicioso del malestar docente.
- p) Si se pretende elevar la calidad educativa no basta con la formación docente que como pudimos constatar se muestra por parte de las autoridades como la principal razón del bajo aprovechamiento escolar, se debe de respetar los

lineamientos legales que rigen el ámbito académico, procurar la estabilidad laboral de los profesores que engloba el exceso de trabajo, falta de promoción y bajo salario pues se presenta como el principal insatisfactor en los profesores del CCH Sur.

Se cumplieron nuestros objetivos pues conocimos los factores que causan el malestar docente en los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, de forma explícita y las consecuencias aunque de forma implícita la pudimos constatar.

Lo cierto es que la profesión docente se ha convertido en los últimos años en una profesión de riesgo, debido a un conjunto de causas psicológicas y de factores sociales que hacen que los profesores sufran a diario unos niveles de estrés que no pueden o no saben cómo afrontar, produciendo unas consecuencias negativas para su salud física y mental, afectando por ende a la enseñanza que conforman lo que se ha llamado el "malestar docente". Dicho malestar: se caracteriza por una sensación de agotamiento, despersonalización y sentimientos de inadecuación a la tarea.

Esta tesis fue de vital importancia para conocer el mundo detrás del docente, nos sirvió para comprender la importancia del profesor en la enseñanza y apreciar su labor pues un profesor subestimado no podrá satisfacer las exigencias que demanda su hacer.

Si se pretende elevar la calidad educativa del Colegio y seguir entre los mejores Bachilleratos del país no podemos dejar en el olvido a su personaje principal: el profesor.

## FUENTES DE CONSULTA

### BIBLIOGRAFÍA

1. Álvarez García, Isaías, *Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos*, Limusa –Noriega Editores, México, 2004.
2. Álvarez, Juan Luis y Jurgenson Gayou, *¿Cómo hacer una investigación cualitativa?* Paidós, México, 2003.
3. Bazant, Milada, *Debate Pedagógico Durante el Porfiriato*, Edit caballito, México, 1986.
4. Briones, Guillermo, *Epistemología y teorías de las ciencias sociales y de la educación*, Trillas, México, 2002.
- 5.- Carmona, Fernando, et.al, *Reforma educativa y apertura democrática*, Edit., Nuestro tiempo, México, 1972.
6. Carranza Palacios, José Antonio, *100 Años de educación en México. 1900-2000.*, Limusa –Noriega Editores, México, 2003.
7. *Plan de Estudios Actualizado*, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, México, 1996.
8. *COMIPEMS, Informe 1996- 2000*, SEP, México, 2001
9. Cordie, A., *Malestar en el Docente*, Edit. Nueva visión, Buenos Aires,1998.
10. *Diagnóstico del Consejo Técnico del CCH*. México, UNAM, 2003.
11. Díaz Barriga, Ángel, *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, Edit. Patria, México, 1993.
12. Dubar, Claude, *La crisis de las identidades*, Edit. Bellaterra, Barcelona, 2002.



13. Dubet, Francois, *De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto*, Colegio de México, México, 1987.
14. Dumas, Claude, *Justo Sierra y el México de su tiempo 1848- 1912*, UNAM, México, 1986.
- 15 *El Sistema Educativo Mexicano. Centro de Investigación y Docencia Económica Nacional Financiera.*, F.C. E, México,19991.
16. Esteve, José, *El malestar docente*, Paidós, Barcelona, 1994.
17. Esteve, José, *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 1984.
18. Fierro, Alfredo, *El modelo de ciclos de acción*, Edit. Pirámide, Madrid, 1988.
19. Giménez, Gilberto, *La identidad social o el retorno del sujeto en sociología*, Edit. Instituto de investigaciones Antropológicas, UNAM, México, 1996.
20. Gil- Monte Y Peiró, J M, *Desgaste psíquico en el trabajo*, Edit. Síntesis Psicológica, Madrid, 1997.
21. Goleman, Daniel, *La inteligencia emocional*, Edit. Punto de lectura, México, 2002.
22. Guevara Niebla, Gilberto, *La rosa de los cambios*, Edit. Cal y Arena, México, 1990.
23. Guevara Niebla, Gilberto, *La catástrofe silenciosa*, F.C.E, México, 1997.
24. Guzmán, José Teodulo, *Alternativas para la educación en México*, 2ª ed., Porrúa, México, 1981.
25. Hernández, Sampieri, et.al, *Metodología de la investigación*, 3ª ed., Mc. Graw Hill, México, 2003.

26. Imbernón, Francisco, *La formación del profesorado*, Paidós, Barcelona, 1994.
27. *Informe del comité mixto OIT/OMS, sobre medicina del trabajo*, novena reunión, Ginebra, 1984.
- 28.-Larroyo, Francisco, *Historia Comparada de la Educación en México*, 16aed, Porrúa, México, 1986.
- 29.-Latapí, Pablo, *Un Siglo de Educación en México*, Biblioteca Mexicana, México, 1998.
30. Latapí, Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México 1970- 1976*, 6ª ed., Ediciones Gernika, México, 1980.
- 31.-*Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal. 1867*, UNAM, México, 1967.
- 32.- Ornelas, Carlos, *El Sistema Educativo Mexicano*, F.C.E., México, 1999.
- 33.- *Pablo González Casanova, 6 de mayo de 1970-7 de diciembre de 1972*, UNAM, México, 1983.
- 34 *Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED)* México, CCH, UNAM, 2002.
35. Ritzer, George, *Teoría Sociológica Moderna*, 5ª ed, Mc.Graw Hill, México, 2003.
36. Robin, Régine, *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*, Edit. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1987.
37. Savater, Fernando, *El valor de educar*, Edit. Instituto de estudios educativos y sindicales de América, México, 1997.
- 38.- Solana, Fernando, *Historia de la Educación Pública en México*, F.C.E, México, 1982.
39. Travers Y Coopers, C. *El estrés de los profesores*, Paidós, Buenos Aires, 1997.

40. Toffler Alvin, *El shock del futuro*, Plaza y Janés, Barcelona, 1972.

41. Zoraida Vázquez Josefina, et al, " *Ensayos sobre la historia de la educación en México,*" Edit. El Colegio de México, México, 1992

## **HEMEROGRAFÍA**

1. Abrile de Vollmer, María Inés, "Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes" en *Revista Iberoamericana de Educación, editada por la OEI*, Núm.5, (mayo – agosto, 1994)

2 "Acuerdo para la Regularización de profesores Interinos del Colegio de Ciencias y Humanidades". En *Gaceta CCH*. Núm. 480. (México D.F., 27 de junio de 1988).

3. Camacho Trujillo, María Erendira, "La función docente desde cuatro teorías de la educación", en *ser y hacer docente. UPN, Pedagogía*, Vol. 14, Núm. 2,( México, 1998)

4. "Cuarto Informe de Gobierno del C. Presidente Vicente Fox Quesada", SEGOB, (México, 2004)

5. "Contrato colectivo de trabajo", *UNAM*, 1999

6. De Lella, Cayetano, "Modelos y tendencias de la formación docente", en *Revista Iberoamericana de Educación, editada por la OEI*, Núm. 20, (septiembre- diciembre, 1999)

7. Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinosa, "El docente en las reformas educativas: sujeto ejecutor de proyectos ajenos", en *Revista Iberoamericana de Educación, editada por la OEI*, Núm. 25, (enero –abril, 2001)

8.- *Informe INEGI*, México, 1990

9. *Informe de la CECU.*, UNAM, MÉXICO, 2003

10. *Informe de trabajo 2002- 2003*, Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, UNAM. México.
11. *Informe de trabajo 2003- 2004.*, Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, UNAM. México.
12. *Informe de trabajo 2003- 2004*, .*Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.*, UNAM. México.
13. “Instructivo de asignación de horarios”, *Suplemento especial, Gaceta CCH*, (Junio, 2003)
14. Fierro, Alfredo, “El ciclo del malestar docente”, *en Revista Iberoamericana de Educación, editada por la OEI*, Núm. 2, (mayo - agosto, 1993)
15. Fernández Enguita, Mariano, “A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?” *en Revista Iberoamericana de Educación, editada por la OEI*, Núm. 25, (enero –abril, 2001.)
16. Gavilan, Graciela, “La Desvalorización del rol docente”, *en Revista Iberoamericana de Educación, editada por la OEI*, Núm. 19, (enero- abril, 1999)
- 17 “El Colegio de Ciencias y Humanidades: Modelo y Prácticas”, *Gaceta CCH*, número extraordinario 4, (10 de octubre de.2001)
18. *Legislación académico- laboral Universitaria*, UNAM, 3ª ed. 1999.
19. *Lineamientos para la evaluación extraordinaria,* *Suplemento extraordinario, Gaceta CCH*, (Octubre, 2005)
20. Martínez Rizo, Felipe, “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”, *en Revista Iberoamericana de Educación, editada por la OEI*, Núm. 27, (sep –dic, 2001)
21. Martínez, Deolidia, “Crónicas del malestar docente”, *en Novedades educativas* Núm. 42, 2002 (colección. Psicología y educación, ensayos y experiencias).

22. Martínez Rancel, Hermelinda. “La salud mental: un riesgo laboral de la profesión de enseñar” en *Proyectos Educativos Innovadores*, 2002.
23. Maslach, y Jackson, “Burnout research in the social services: a critique. Special issues. Burnout among social workers”, *Journal of social service research.*, 1985,
24. Merazzi, C., “Apprendre à vivre les conflicts: un fâche de`la formation des enseignants,” *European Journal of Teacher Education*, París, 1983.
25. México, Secretaría de Educación Pública. *Evolución Histórica de la educación a través de los proyectos nacionales*, 1921-1999, SEP, México, D.F, 2000
26. *Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) UNAM*
27. Polaino Lorente Aquilino, “El estrés de los profesores. Estrategias para su manejo y control”, en *Revista Española de Pedagogía*, Núm. 40, 1982
28. “Prioridades del Plantel Sur” *En Gaceta CCH*, Núm. 1058, (México, D.F., 21 de febrero de 2005)
- 29 “Proyecto de Plan General de Desarrollo del colegio de ciencias y Humanidades 2002-2006”. *En Gaceta CCH*, Núm. 4. (México D.F., 25 de junio de 2002).
30. Sánchez, Julián, “México con más debilidades a nivel bachillerato: OCDE”, en *el Universal*, (México, D.F., miércoles 4 de febrero de 2004)
31. Sandoval Flores, Etelvina, “Ser maestro en México, condiciones de trabajo y reformas educativas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, editada por la OEI, Núm. 25, (enero –abril, 2001)
32. Secretaría de Planeación, CCH, Plantel Sur, 2005.

33. Sepúlveda Obreque, Alejandro et al, "Significados que los profesores de historia y sociales le otorgan a los acontecimientos que viven". *En Diálogos educativos*. Núm 4. (Madrid, 2003)

34. Suaya, Dulce, "Desafiando la jungla: el malestar que el docente resiste", *en Novedades educativas*. Núm. 42. 2002 (colección. Psicología y educación, ensayos y experiencias).

35. Torres del Castillo, Rosa María. "Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *En Perfiles Educativos*, vol.XX, núm. 82, 1998.

#### **INTERNET**

1. Escobar Zúñiga, Fernando, "La participación de los profesores" en [http://www.kio/spc.com.mx/cam/para\\_reflexionar\\_partprofhtm](http://www.kio/spc.com.mx/cam/para_reflexionar_partprofhtm). (28 de marzo 2005)

2. Feldman Fanny, "La presión en la actividad docente: ¿cómo la enfrentan los profesores?" en <http://www.addictus.com>

3. Grasso Livio, "La insatisfacción laboral del docente" en <file:///A:/ubpinvestigación.htm>

4. Malestar docente en [file:///Malestar docente.htm](file:///Malestar%20docente.htm). (28 noviembre- 2005)

5. Morales Hernández, Mónica, "Una acercamiento al fenómeno de la idealización docente" en <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/07/7/monicashm>. 28 de marzo 2005

6. Roggi. Luis, "Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada", en <http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo9htm>.

7. Schwartzman, L, "Estrés laboral, síndrome de desgaste", Universidad de la República Oriental del Uruguay, disponible en <http://www.spci.org/cimc2000/abstracts/028Burnout.htm>

8. Sistemas Educativos Nacionales en Organización de Estados Iberoamericanos, <http://www.oei.com>,

9. Sureda García, Inmaculada, “Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente” en Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado, Núm5 (3), 2002 [file:///A:/Rev\\_Elect\\_Interuniv\\_Form\\_profr\\_5\(3\)](file:///A:/Rev_Elect_Interuniv_Form_profr_5(3))

## Anexo 1

### UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Categoría \_\_\_\_\_ Área \_\_\_\_\_ Género F ( ) M ( )

Indicaciones: Tache la respuesta que considere, puede ser más de una y explique de manera detallada sus respuestas en donde se le pide.

1. Diga que carrera estudio y qué opina de ella.
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. ¿Por qué decidió dedicarse a la docencia?
  - a) Falta de oportunidad laboral en su área
  - b) Por vocación
  - c)
3. ¿Seguiría dando clases aunque le ofrecieran otra actividad mejor remunerada?
  - a) Si
  - b) No
4. Además de dar clases en el CCH, realiza otra actividad laboral
  - a) Si
  - b) No
  - c) ¿Cuál?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Está satisfecho o insatisfecho con el trabajo que realiza
  - a) Estoy muy satisfecho
  - b) Estoy más bien satisfecho
  - c) Estoy más bien insatisfecho
  - d) Estoy muy insatisfecho
6. ¿Qué factores dificultan su trabajo en el salón de clases?
  - a) Poco interés por parte de los alumnos
  - b) Demasiados alumnos en clase
  - c) Mobiliario en malas condiciones
  - d) Falta de estrategias didácticas
  - e) Falta de recursos materiales
  - f) Falta de conocimientos sobre algunos temas



7. ¿Cree que el salario del profesor del CCH es justo?
- a) Si
  - b) No
8. ¿Qué problemas laborales le generan insatisfacción?
- a) Distribución de carga horaria
  - b) Falta de promoción
  - c) Bajo salario
  - d) Exceso de trabajo
9. ¿Cómo es su participación en la resolución de los problemas de la escuela?
- a) Altamente participativa
  - b) Poco participativa
  - c) No participa
10. ¿Cómo calificaría la relación con sus compañeros?
- a) Afectiva
  - b) Poco afectiva
  - c) Distante
11. ¿Qué factores le producen satisfacción profesional?
- a) Sueldo
  - b) Contacto con los jóvenes
  - c) Formación docente
  - d) Relación con los compañeros
12. ¿Qué tipo de formación docente ha recibido últimamente?
- a) Cursos TPC
  - b) PROFORED
  - c) PAAS
13. ¿Cree que la profesión docente está poco valorada?
- a) Si
  - b) No

¿Por qué?

---

---

---

---

14. Su trabajo le produce tensiones y preocupaciones

- a) Sí
- b) No
- c) ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

---

15. Mencione tres aspectos que le dan identidad como profesor.

1)

2)

3)

16. ¿Padece alguna de estas enfermedades?

- a) Digestivas
- b) Neuropsiquiátricas
- c) Obstétricas
- d) Cardiovasculares
- e) Respiratorias
- f) Traumatológicas(Ortopédicas)

17. Tiene alguna adicción

- a) Café
- b) Cigarro
- c) Alcohol
- d) Otra \_\_\_\_\_

18. ¿Cuáles son sus pasatiempos?

- a) Hacer deporte ( ¿cuántas veces a la semana) \_\_\_\_\_
- b) Ir al cine o teatro (¿Cuántas veces a la semana?) \_\_\_\_\_
- c) Otro \_\_\_\_\_

19. ¿De que forma las autoridades influyen en su desempeño como docente?

20 ¿Para qué sirve su trabajo?

