

# La salud docente en la política educativa salvadoreña (2009-2019)

## Teacher health in salvadoran education policy (2009-2019)

José Rubén Merino  
Luz del Carmen Galdámez

Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas"  
El Salvador  
rmerino73@gmail.com  
luzgaldamez\_1870@yahoo.com

**Resumen:** *"La salud no lo es todo, pero sin ella, todo lo demás es nada": Schopenhauer. La salud de los docentes en la política educativa es un tema poco relevante, a pesar de que de su bienestar depende el buen desarrollo y continuidad de los procesos educativos. Este artículo presenta un análisis de las políticas educativas en torno al abordaje de la salud de los educadores salvadoreños que laboran en el sistema público de educación. La salud docente es abordada a partir de las condiciones de trabajo y las condiciones de salud, considerando la influencia de las visiones acerca del trabajo docente. Entre los hallazgos más sobresalientes están la marginación de los docentes en las políticas educativas y la desvinculación de sus enfermedades de las condiciones de trabajo. El texto pretende sustentar la necesidad de políticas incluyentes y humanizadoras, que vean al docente como una persona con derechos y no solo como un transmisor de conocimientos.*

**Palabras clave:** *Salud docente, política docente, condiciones de trabajo, condiciones de salud, visiones del trabajo docente*

**Abstract:** *"Health is not everything, but without it, everything else is nothing": Schopenhauer. The health of teachers in educational policy is not very relevant, despite the fact that the proper development and continuity of educational processes depends on their well-being. This article presents an analysis of the educational policies regarding the health approach of Salvadoran educators*



who work in the public education system. Teacher health was approached from the working conditions and health conditions, considering the influence of the views about the teaching work. Among the most outstanding findings are the marginalization of teachers in educational policies and the dissociation of their diseases from working conditions. Inclusive and humanizing policies are needed, which see the teacher as a person with rights and not just as a transmitter of knowledge.

**Keywords:** *Teacher health, teacher policy, working conditions, health conditions, visions of teacher work*

## Introducción

La atención a la salud de los docentes salvadoreños ha sido una lucha histórica. En los años sesenta del siglo anterior, los profesores reclamaban mejoras en los servicios de salud y en el trato a los docentes con enfermedades graves (Comité Coordinador Central Proderechos del Maestro, 21 de junio de 1965). Cincuenta y cinco años después, aunque ha habido cambios, como el establecimiento de un instituto de atención médica, la salud docente no se ha vinculado con el trabajo, a pesar del desgaste físico y mental que éste provoca y las condiciones en que se desarrolla (Kohen, 1999). Asimismo, en las políticas educativas, el tema de la salud del profesorado tampoco ha sido importante. Aunque el docente es visto como vital para lograr las metas educativas y es calificado de profesional, al plantear políticas para su sector, la mayoría se orientan a su formación, olvidando sus necesidades como trabajador, que para realizar su labor necesita estar bien de salud y contar

con unas condiciones que no afecten su bienestar.

Pero este no es un fenómeno solo salvadoreño, sino también latinoamericano. Trabajos académicos sobre el tema constatan la falta de interés por la salud docente en las políticas educativas (Parra, 2005; Colegio de Profesores de Chile, s/f; ANEP-CODICEN, 2008; Ademys, 2011; Morales, 2011; Garbanzo, 2011; García y Muñoz, 2013; Miño, 2016; Andrade, 2016; Muñoz, 2019). Más allá de los discursos, esta ausencia en el fondo reflejaría un desprecio hacia el docente, como profesional y como trabajador. Esto se suma a que en las autoridades persiste una visión de la docencia como apostolado y vocacional (una profesión que implica sacrificio y aceptación de un trabajo que no ofrece las mejores condiciones para su desarrollo). Es más, la escuela misma no es vista como un centro de trabajo donde el docente desarrolla su labor (Kohen,

1999). No es de extrañar entonces que, en las políticas educativas, los profesores prácticamente desaparezcan.

“Un docente enfermo desestabiliza todo el sistema a su cargo: alumnos, apoderados, colegas, etc. El impacto sistémico es muy severo y el modelo actual de la medicina no da respuesta a este grave flagelo”, afirma la neuropsiquiatra Amanda Céspedes (Muñoz, 2019, p. 6). Estas palabras confirman la importancia de mantener saludable a la planta docente pública, que en nuestro país asciende a 46,487 profesores, que atienden a 1,425,425 estudiantes en 5,143 escuelas (MINED, 2019a, 2019b y 2019c). Por ello, en este estudio, nos proponemos revisar las políticas educativas orientadas a los docentes, y en ellas las referidas o vinculadas al mantenimiento de su salud, enfocándonos en sus condiciones de trabajo y en la visión de docente que pudiera estar guiando su fundamentación. De ahí que el abordaje de este tema requiere profundizar los conceptos de docencia, política docente, condiciones de trabajo y salud docente.

Por *docencia* entenderemos la actividad de mediación del conocimiento que se ejerce en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel educativo (Picardo Joao, O. y Escobar Baños, J. C., 2008). Esta actividad es realizada por una persona a la que en nuestro medio se suele denominar de distintas

maneras: docente, profesor, maestro o educador e incluso formador.

Los términos docencia y docente son conceptos que suelen estar permeados por ciertas visiones o conceptualizaciones. Algunas de estas visiones son, como lo señala Villegas-Reimers (2003), la del profesor artista (la docencia es un arte, algo innato) y la del profesor profesional<sup>1</sup> o trabajador. Otras visiones son las de apostolado (profesor sacrificado que renuncia a sus derechos), la vocación, una actividad que no requiere conocimientos complejos ni aprendizaje permanente, un trabajo de medio tiempo y un trabajo de mujeres (Robalino, 2005)

Ahora bien, desde el Ministerio de Educación (MINED), se han expresado las siguientes visiones: El docente como elemento esencial del sistema educativo y la calidad educativa, orientador, facilitador, transformador de la sociedad, comprometido, motivador, actualizado e innovador, profesional y cohesionador social (MINED, 2009; MINED, 2012; MINED, 2014; CONED, 2016; MINED, 2019d). Parte de nuestra hipótesis de trabajo estriba en que las visiones mencionadas influyen en las políticas docentes. Por ello, es necesario analizar estas políticas.

Entenderemos por *política docente* aquella área de la política educativa que incluye, entre otros, la formación, capacitación y desarrollo profesional

del profesorado, así como las regulaciones y principios de actuación en el ámbito escolar (Cunsille y Fiszbein, 2015; OCDE, 2018). Ahora bien, esta política se concreta en diferentes líneas o dimensiones. Cunsille y Fiszbein (2015) mencionan: formación inicial, carrera, sistemas de apoyo docente y gestión. Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2018) incluye las siguientes: preparación y formación docente, estructura de las carreras e incentivos, demanda de docentes, ordenamiento y estructura del mercado laboral y procedimientos y prácticas escolares. Y Calvo (2019) señala: desvalorización de la docencia, formación, regulación de la profesión, evaluación, remuneraciones e incentivos y carrera docente.

Como se puede ver en el párrafo anterior, la política docente no incluye explícitamente políticas de salud. De acuerdo con Salazar (2009), el fin de la política pública es resolver problemas sociales, y si se considera la enfermedad como un problema social o público, el lograr la salud o mantener con buena salud a los docentes debería ser una prioridad de la política docente. De ahí entonces que resulte llamativo el hecho de que en las dimensiones de política propuestas para los profesores se haya ignorado el abordaje de esta área, a pesar de que a este sector se le suele señalar como “el recurso más significativo de los

centros educativos de hoy en día” (OCDE, 2018).

Este hecho de que las políticas docentes no aborden el tema de la salud es lo que motiva este trabajo. Al respecto, existen investigaciones, y una de las más representativas fue la desarrollada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 2005, bajo el título *Condiciones de trabajo y salud docente*. Este trabajo señala el escaso abordaje de este aspecto, a pesar de tener una gran incidencia en el desempeño docente al definir perfiles de salud y enfermedad (Robalino, 2005). En consideración de lo anterior y de que las políticas docentes que formule el MINED deberían abordarlas, fue que decidimos centrarnos en estas condiciones de trabajo, siguiendo lo expuesto en el estudio citado.

Pero, antes de pasar a detallar las condiciones de trabajo, valoramos oportuno plantear la definición que se usará en este artículo. De este modo, retomando a Robalino (2005), entenderemos las condiciones de trabajo como “el amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las cuales laboran los docentes” (Robalino, 2005, p. 16).

Ahora bien, siguiendo lo planteado por la UNESCO, las condiciones de trabajo fueron divididas en dos partes: las que tienen que ver con

lo material y las relacionadas con lo psicosocial. Las condiciones materiales están constituidas por tres componentes: infraestructura, materiales y ergonomía. Las condiciones psicosociales comprenden: problemas del entorno social, relaciones sociales de trabajo, valoración social del trabajo, riesgo de exposición a la violencia y exigencias de trabajo con los estudiantes (Parra, 2005).

Como último concepto, abordaremos el de salud docente. Por “salud docente” entenderemos lo siguiente: “Un equilibrio social, psicológico, fisiológico y biológico que influye, fuertemente, en la manera como los docentes acuden a trabajar” (Robalino, 2005, p. 16). Los problemas de salud de los docentes se clasificarán, según Parra (2005), en problemas relacionados

con la ergonomía, problemas de salud mental y problemas de salud general.

El trabajo que se desarrolla a continuación está dividido en tres partes: la salud y la docencia en Latinoamérica y El Salvador, que reseña los hallazgos de investigaciones que abordan la salud docente y describe al docente público salvadoreño en relación con la salud; la salud docente en las políticas educativas salvadoreñas, donde se trata desde las condiciones de trabajo y la salud docente lo planteado en políticas, legislación y planes educativos, vinculándolo con las visiones acerca de la docencia; y las conclusiones, donde se señalan los hallazgos más importantes y algunas líneas de acción para abordar este fenómeno.

## La salud y la docencia en Latinoamérica y El Salvador

La UNESCO desarrolló en 2005 un estudio acerca de las condiciones de trabajo y la salud docente, el cual abarcó a Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Entre sus hallazgos resaltan los siguientes:

- El poco descanso que deja el horario laboral.
- La infraestructura no considera espacios para los maestros.
- La seguridad de la infraestructura, un entorno social desfavorable.

- La falta de apoyo de los padres, la violencia dentro de las escuelas.
- La falta de valorización social.
- Los problemas de salud por ergonomía y las enfermedades mentales (por ejemplo, depresión y burnout) y generales (es decir, crónicas) (Parra, 2005).

Hay otros trabajos que confirman esta situación. En ellos se destacan, entre otros factores, la presencia de riesgos físicos y ambientales, la inadecuación de espacios físicos, la escasez de materiales, las enferme-

dades (crónicas, problemas digestivos, de las vías respiratorias, *burnout*, depresión, ansiedad), el padecimiento de varias enfermedades a la vez, la insatisfacción por crecimiento profesional, la poca valoración social, la difícil relación con los estudiantes, las malas condiciones sociales, la excesiva carga laboral y la falta de un programa político que atienda las necesidades docentes (Colegio de Profesores de Chile, s/f; ANEP-CODICEN, 2008; Ademys, 2011; Morales, 2011; Garbanzo, 2011; García y Muñoz, 2013; Miño, 2016; Andrade, 2016; Muñoz, 2019).

Con relación a El Salvador, existen algunos estudios que abordan el tema de la docencia e incluyen sus condiciones de trabajo. Entre sus hallazgos mencionan:

- El clima de trabajo desfavorable.
- La falta de condiciones y recursos de trabajo.
- La poca credibilidad y valoración social.
- Las dificultades con los padres y los estudiantes.
- La inseguridad.

- La falta de tiempo para planificación y formación.
- La carga de trabajo.
- El clima organizacional.
- El número de alumnos.
- El mal estado de la infraestructura y las enfermedades (Por ejemplo: Hipertensión, diabetes, colitis, dolores musculares, problemas de garganta y estrés). (Barillas y Briones, 2006; Guandique y Portillo, 2009; López y Salmerón, 2011; Aguirre, Aparicio y Escobar, 2012; Pacheco, 2013; PNUD, 2013; Paniagua, 2014; Hernández, 2014; Cuéllar, 2015; Chávez, Guevara y Saldívar, 2016).

Lo aportado por los trabajos mencionados anteriormente nos revela que el problema de la salud docente está presente en todas las latitudes y que es importante atenderlo. Pero esta tarea no se puede llevar a cabo si no se conoce al docente, en nuestro caso a los del sector público. Por eso, a continuación, planteamos un panorama sobre sus condiciones de trabajo, la atención de su salud y las políticas educativas orientadas a atender su salud.

## 1.1 Condiciones de trabajo de los docentes del sector público

La planta docente pública asciende a 46,487 profesores, de los cuales 32,337 son mujeres y 15,150 hombres (MINED, 2018a). Todos

ellos trabajan en 5,143 centros escolares (MINED, 2018c), donde atienden a entre 26 y 46 alumnos por salón (MINED, 2018a). Además,

estos educadores tienen entre uno y más de 50 años de servicio (MINED, 2018b). Y en cuanto a edad, según la ministra de Educación, en la actualidad hay unos cuatro mil profesores mayores de sesenta años (Cuatro mil docentes del sistema educativo mayores de 60 años se mantendrán trabajando desde casa, 2020).

Los docentes mencionados desarrollan su labor en unas condiciones difíciles tanto a nivel de infraestructura y recursos materiales, como en aspectos psicosociales (USAID, 2017). Al revisar el primer aspecto, podemos decir que el MINED, en su *Política de Infraestructura Educativa* (PIE), reconoce esta situación al señalar que buena parte de las escuelas requiere de trabajos de construcción, ampliación o reparación (17,677 aulas en regular o mal estado) y carecen de áreas para el desarrollo del arte, la cultura, la recreación y el deporte (PIE, 2014). En 2019, el MINED reportó, por ejemplo, que solo 507 centros poseían salón de profesores; 70, clínica para atender a estudiantes y maestros; 1,082, biblioteca; y 2,474, área administrativa (MINED, 2019e). Es decir, hay una precariedad en cuanto a estado y cantidad de este tipo de infraestructura, lo cual fue aceptado en 2017 por el ministro de Educación en turno (Joma, Lima y Quintanilla, 2017) y en 2019 por la actual ministra de Educación, quien afirmaba que más de la mitad de los centros escolares estaban dañados (2,944) y que se necesitaban 28.7 millones para repararlos (Paz, 2019).

Pero los centros escolares no solo tienen problemas de infraestructura, sino que también de ubicación en zonas vulnerables a inundaciones y deslizamientos (837 centros), lo que implica un riesgo para docentes y estudiantes. Además, algunos centros carecen de servicios básicos como energía eléctrica, agua potable y conectividad a Internet (PIE, 2014). Al respecto, en 2019, el MINED reportaba 1,739 escuelas sin conexión de agua potable y 55 sin conexión de energía eléctrica. Asimismo, no consideraba la Internet como un servicio básico (MINED, 2019f)

Ahora bien, al hablar de la infraestructura también se debe hacer de las condiciones ergonómicas, es decir, la adaptación del trabajo a las personas. Este es un aspecto no abordado por el MINED en sus planes educativos. Sin embargo, según datos del mismo ministerio relacionados con la inclusión de personas con discapacidad, en la mayoría de los centros educativos públicos se carece de instalaciones físicas (barandales, rampas, sanitarios, por ejemplo) que permitan la inclusión de estas personas. Las estadísticas sobre las condiciones de accesibilidad indican un déficit en este tema en 2018: de 5,143 centros escolares, sólo 1,147 poseían rampas; 698, pasamanos; y 234, servicios sanitarios especiales (MINED, 2019f).

Los déficits en ergonomía contraen la Ley de Equiparación de

Oportunidades para las Personas con Discapacidad (LEOPD) (Decreto 888 de 2000), la cual señala, en el artículo 2, que las personas con discapacidad tienen derecho “a facilidades arquitectónicas de movilidad vial y acceso a los establecimientos públicos y privados con afluencia de público” (p.2). Asimismo, contradicen la Política de Educación Inclusiva (PEI), que incluye un área de acción relacionada con la eliminación de las barreras de acceso físico (MINED, 2010). Pero sobre todo incumplen la PIE, que establece que “uno de los elementos claves para una educación de calidad es el ambiente escolar, que supone contar con los espacios físicos adecuados, suficientes, en buenas condiciones, agradables y atractivos para un desarrollo satisfactorio de las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje” (MINED, 2014, p. 23). La justificación para estos incumplimientos, de parte del MINED, es que no cuenta con suficientes fondos propios para realizar obras, sino que depende de préstamos y donaciones (Chacón, 2014; Peñate, 2018). Asimismo, podría estar influyendo la irregularidad jurídica de la propiedad de algunos centros educativos (MINED, 2018c).

Sobre el segundo aspecto relacionado con la provisión de materiales de trabajo, se debe decir que existe una precariedad que obliga a que muchos docentes pongan de su bolsillo para proveérselos a los estudiantes y a ellos mismos. Los presupuestos dados

a las escuelas resultan insuficientes para cubrir todas las necesidades y en no pocas ocasiones son entregados con retraso (MINED reconoce retraso en entrega de bono, 2013; Mendoza y Segovia, 2014). Estos dineros, por lo general, se ocupan para mantenimiento de las instalaciones y compra de material didáctico (Joma, 2013). En 2014, el director Nacional de Educación aceptaba que no contaban con los recursos para brindar todo el material necesario para la formación de los alumnos (Sin recursos para masificar enseñanza de inglés en el país, 2014), a pesar de que esto afecta a estudiantes y docentes de todos los niveles (Joma, 2015). Esto concuerda con lo planteado en el Plan Operativo Institucional (POA) de 2020, donde, en el ramo de Educación, la provisión de materiales de trabajo no aparece como una de las prioridades de asignación de recursos (MINED, 2020a).

Respecto a lo psicosocial, una situación muy común en el trabajo docente salvadoreño es que no se cuenta con el apoyo decidido de los padres o responsables de los estudiantes. Según López y Rodríguez (2010), la relación de los padres y madres con docentes y autoridades de los centros es más informativa y no hay integración a los procesos educativos. Asimismo, señalan que la participación es más en la elaboración del refrigerio escolar que en aspectos educativos.



Pero además de estos niveles de interacción con los padres y madres de familia, los docentes se enfrentan con problemas de inseguridad y amenazas de grupos pandilleriles (MINED, 2014). Al respecto, el Observatorio MINED 2018 señala que en los centros escolares ocurren diferentes tipos de violencia como psicológica, física, matonería, sexual, simbólica, económica (extorsión) y feminicida. Todos estos tipos de violencia afectan en conjunto a 2,730 centros escolares (MINED, 2018c). Asimismo, menciona, como factores de riesgo psicosocial que afectan a la comunidad educativa al interior de las escuelas, a las maras,

las drogas, los hurtos, los robos, las extorsiones, la portación de armas blancas, la portación de armas de fuego, la violencia sexual, las violaciones y el tráfico de personas, que en conjunto afectarían a 2,882 centros escolares. También, reporta 158 centros escolares cuyos docentes han sido extorsionados dentro y fuera de la escuela; 605 docentes amenazados por las maras; y 682 centros donde los docentes han sufrido violencia de parte de madres, padres o responsables (violencia psicológica, matonería, física, simbólica, económica, sexual y feminicidio/homicidio) (MINED, 2018c).

## 1.2 La salud de los docentes del sector público

Desde el año 2007, la atención de los docentes del sector público está a cargo del Instituto Salvadoreño de Bienestar Magisterial (ISBM), que sustituyó el anterior régimen de atención de la seguridad social (la Ley de Servicio Médico y Hospitalario para el Magisterio). La Ley del Instituto Salvadoreño de Bienestar Magisterial (LISBM) (Decreto 485 de 2007) señala que el instituto fue creado con el objetivo de “brindar cobertura en los casos de riesgo profesional, enfermedad y maternidad, como una medida para contribuir al logro efectivo de la seguridad social del sector” (LISBM, p.1).

De acuerdo con el artículo 3 de la LISBM de 2007, los servicios del instituto abarcan, entre otros, medicina

preventiva, hospitalización, dispensación y administración de medicamentos, servicios de apoyo, diagnóstico de laboratorios clínicos, patológicos y de electrodiagnóstico, imagenología, programas de control, programas específicos para patologías crónicas, consulta y tratamiento odontológico no cosmético y procesos de rehabilitación de los derechohabientes.

El ISBM atendió, según su *Memoria de labores 2018*, a 40,979 docentes y sus grupos familiares (49,355, entre cónyuges e hijos), en 56 centros de atención primaria. Estos centros son atendidos por 141 médicos y 15 psicólogos. Entre las enfermedades (comunes y crónicas) que padecen los profesores, el instituto menciona la faringitis, rinofaringitis, hiperten-

sión, hiperlipidemia, diabetes, colon irritable, artralgia, lumbago y herpes zóster (ISBM, 2018). Sobre este mismo tema, un estudio presentado en 2016 por el Instituto Nacional de Salud (INS), titulado *Prevalencia de enfermedades no transmisibles y factores de riesgo en educadores de primaria y profesionales que laboran en el sector público del departamento de San Salvador. EDUSALUD 2016*, menciona que los docentes estudiados padecían prediabetes y diabetes mellitus, prehipertensión arterial, obesidad, cáncer y enfermedad renal crónica (MINSAL, 2017).

Por último, cabe agregar que, a mediados de junio de este año, representantes gremiales de docentes afirmaban la existencia de 18,000 profesores con enfermedades crónicas (Joma, 2020), es decir, un 38.7% de la planta docente al 2018. Estos docentes, según la indicación ministerial, son personas vulnerables ante el COVID-19 por las enfermedades que padecen (Lemus, 2020). Además, una consulta hecha al ISBM detalló que, de marzo a inicios de septiembre de 2020, 19 docentes contrajeron el COVID-19 y cuatro fallecieron por este virus (OIR-ISBM, comunicación personal, 27 de agosto de 2020).

### 1.3. Las políticas de salud para los docentes del sector público

En los últimos diez años, las políticas planteadas para el sector docente han estado orientadas principalmente al mejoramiento de su desempeño a través de capacitaciones para mejorar sus conocimientos y prácticas pedagógicas (MINED inicia programa de capacitación docente, 2015). Una mirada detenida a los planes educativos nos muestra que el área de la salud ha estado prácticamente ausente:

El Plan Social Educativo *Vamos a la escuela* (2009-2014), en sus líneas estratégicas, al abordar la política docente en relación con la salud, solo incluye una medida específica:

Fortalecimiento de las instituciones que atiende a los docentes en el área de la salud. Otras que podrían considerarse en esa dirección, por el impacto que pueden tener en la salud, fueron las siguientes: Mejoramiento del ambiente y condiciones de trabajo, la asignación de tiempos en el calendario para el desarrollo de trabajo docente (planificación, investigación, calificación y formación), incremento gradual del salario base y elevar el reconocimiento social (MINED, 2009).

Los Ejes estratégicos del *Plan Nacional de Educación en Función de la Nación. Gestión 2014-2019* sólo

mencionan una medida sobre salud docente: Un decreto de retiro digno de maestros con enfermedades terminales. En cambio, el documento sí contiene otras medidas que tendrían un impacto positivo en la salud: la provisión de condiciones dignas y favorables para el desarrollo de la profesión, la revisión de la excesiva carga administrativa y de horas clase, una política de incentivo y mejora de la profesión docente y la importancia de la infraestructura en los ambientes escolares seguros y confortables, en la provisión de los servicios educativos y en la superación de inequidades en el sistema educativo (se plantea la creación de una política de infraestructura) (MINED, 2015).

El documento titulado *Plan El Salvador Educado. Por el derecho a una educación de calidad*, no incluye ninguna medida relacionada con la salud docente. Pero algunos de sus planteamientos sí tienen vinculación con ella: Garantizar la seguridad y un ambiente propicio para el aprendizaje en las escuelas, valoración hacia la profesión docente, infraestructura

acorde a una educación integral y de calidad, asignación de presupuesto para los servicios básicos, obras de mitigación en los centros en zonas de alto riesgo y provisión de materiales, recursos y servicios para el aprendizaje (CONED, 2016).

El *Plan Cuscatlán* no propone medidas específicas sobre salud docente, pero sí menciona otras que pueden afectarla: la dignificación docente a través de prestaciones como el salario, la infraestructura y equipamiento, así como la provisión de recursos y la ampliación, mejoramiento y acomodación de la infraestructura. También propone el diseño y los servicios básicos de las instituciones educativas para favorecer el aprendizaje (MINED, 2019d).

Este repaso sobre el docente público nos ha permitido conocer en qué situación se encuentra la atención de su salud. Pasamos en el siguiente apartado a revisar y analizar las políticas y planes educativos formulados entre 2009 y 2019, para saber la situación de sus condiciones de trabajo y de salud.

## 2. La salud docente en las políticas educativas salvadoreñas

El análisis de las políticas educativas formuladas entre 2009 y 2019, que incluyó planes educativos, políticas y legislación, arrojó una serie de hallazgos sobre el abordaje del tema de la salud docente. Esta revisión se hizo principalmente

considerando las condiciones de trabajo, las cuales incluyen dos dimensiones: material y psicosocial. Como complemento de este análisis, se incluyó también información sobre las condiciones de salud de los docentes y la atención que se les

brinda, a través de la revisión de los servicios médicos prestados por el ISBM. Asimismo, se tuvo en cuenta la

visión que se manejó sobre la profesión docente en las políticas.

## 2.1 Condiciones de trabajo de los docentes públicos

Siguiendo las dos dimensiones señaladas en el párrafo anterior: la dimensión material y la dimensión psicosocial, lo encontrado en la revisión sobre la parte material se abordó según las siguientes categorías: *ubicación geográfica, infraestructura básica, servicios básicos, espacios complementarios, materiales de trabajo y condiciones ergonómicas*, las cuales se determinaron a partir de la investigación de la UNESCO, *Condiciones de trabajo y salud docente*, desarrollada en 2005, en la que se evidencia lo siguiente: Respecto de la *ubicación geográfica*, se halló que durante el período en estudio solo se han hecho planteamientos sobre la realización de obras de reparación y mitigación, así como la creación de una política de infraestructura que contenga los lineamientos para trabajar en los centros que se encuentren en riesgos de derrumbes, deslaves e inundaciones. El que se hayan propuesto políticas de reparación y mitigación probablemente está vinculado a la inestabilidad jurídica sobre la propiedad (1,515 centros no pertenecían al MINED en 2018 [MINED, 2018c]), lo cual impediría tener una infraestructura segura y resistente a los desastres. Otra razón podría ser la falta de presupuesto

para intervenir en estos centros, ya que, como se mencionó en el contexto, buena parte de los recursos provienen de la cooperación (por ejemplo, en el ejercicio 2019-2020, el MINED invirtió en infraestructura un poco más de seis millones de sus propios fondos y más de veintitrés millones de fondos de cooperantes [MINED, 2020b]). Como resultado de lo anterior, se ha contado con políticas que no incluyen estrategias de prevención de riesgos y de reubicación de centros escolares en situación de vulnerabilidad.

Otra razón que se puede esgrimir sobre las políticas planteadas es que, desde la administración del MINED y el gobierno central, no se ha tomado con seriedad el tema de la prevención de desastres en las escuelas, a pesar de que desde el 2005 existe la Ley de Protección Civil, Prevención y Mitigación de Desastres (LPCPMD). Parece que no se ha comprendido que la vulnerabilidad del país a fenómenos naturales coloca en permanente peligro la integridad física y mental de la comunidad educativa, entre ellos los docentes.

En relación con la *infraestructura básica*, las políticas muestran un interés por su mejoramiento y

el establecimiento de parámetros técnicos para definir los distintos espacios que se necesitan. Además, proponen un incremento del presupuesto destinado a esta área, la actualización de los indicadores de evaluación y monitoreo de la infraestructura educativa y la regulación del uso de las infraestructuras. Estos planteamientos confirman que buena parte de la infraestructura se encuentra en un estado inadecuado y que no hay fondos para mejorar las condiciones de los centros. Además, podría significar la falta de un análisis del estado de la infraestructura para establecer un plan de intervención.

En cuanto a los *servicios básicos*, las políticas solo proponen la asignación de un presupuesto. Esto parece indicar que en su formulación no se tuvo a la vista un censo para verificar las necesidades de esos servicios. Las estadísticas que tiene el MINED al respecto no se toman en cuenta (Por ejemplo: 1,739 escuelas carecían en 2018 de conexión a agua potable [MINED, 2019f]). Además, el que una escuela reporte que tiene conectado los servicios básicos (agua, electricidad, teléfono e Internet) no significa que estén disponibles para el uso de la comunidad educativa (MINED sugiere jornada en centros escolares por falta de agua, 2018). Ha hecho falta, entonces, dentro de las políticas, un compromiso de proveer y garantizar la provisión efectiva de esos servicios.

Sobre los *espacios complementarios*, aunque las políticas aceptan en su parte contextual la necesidad de estos en las escuelas, no incluyen acciones para suplir esas necesidades. El motivo de no incluirlos podría radicar, como se ha indicado antes, en la carencia de fondos propios y la dependencia de fondos externos del MINED (en el período 2019-2020, el ministerio invirtió solo 1,323,000 dólares en mobiliario. Este dinero incluía la ayuda de Fomilenio II, el gobierno japonés, USAID y la Cooperación Italiana [MINED, 2020b]). Asimismo, podría estar incidiendo la falta de un verdadero diagnóstico de estas necesidades para establecer prioridades y elaborar una planificación que incluya un presupuesto para su construcción. Asimismo, podría estar influyendo la pervivencia de un diseño básico de escuela que se corresponde a una política de expansión de la cobertura escolar, donde lo relevante era contar con las aulas para atender a los alumnos (Un modelo extendido en el área rural era el de tres salones, tres docentes y seis secciones. MINED, 2014). Sin embargo, frente a los nuevos tiempos, la meta debería ser modernizar la infraestructura de las escuelas, para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y, en el caso de los docentes, mejorar sus condiciones de trabajo.

En cuanto a los *materiales de trabajo*, las políticas establecen que debe haber disponibilidad de mate-

riales o recursos didácticos, así como acceso a las tecnologías informáticas en los centros educativos, pero no disponen la manera de garantizarlo. La reducción de las políticas al mero “ofrecimiento” de proveer materiales y de facilitar el acceso a internet (con lo cual no se formulan medidas concretas), revela la poca importancia dada a estos recursos. Esta actitud podría estar relacionada con la entrega a los centros escolares de un bono de funcionamiento (cuyo monto varía dependiendo de la cantidad de estudiantes que atienda), que puede ser utilizado para la compra de materiales didácticos. Sin embargo, este resulta insuficiente para cubrir todos los gastos que los centros enfrentan durante el año escolar (Moreno, Reyes y Rosa, 2012). La base que sirve para calcular esos fondos a las escuelas no se conoce. Entonces, ¿cómo calcula el MINED lo que debe asignar a los centros por cada estudiante?

En relación con las *condiciones ergonómicas*, este es un concepto no usado en las políticas educativas, lo cual es un indicativo del predominio de la idea de que son las personas las que deben adecuarse a sus ambientes de trabajo. Por ello, no es de extrañar que solo en la Política de Educación Inclusiva se aborde la iniciativa de eliminar las barreras arquitectónicas que afectan la accesibilidad de los estudiantes con necesidades especiales a los centros escolares (MINED, 2010). De acuerdo

con este planteamiento, el resto de estudiantes (y otras personas que trabajan en los centros) debe adecuarse a lo que haya en lo referente a infraestructura, mobiliario y otros recursos, aunque les afecten en su trabajo escolar y salud.

Para analizar la parte *psicosocial*, se tuvieron en cuenta las siguientes categorías: las expectativas del trabajo docente; el apoyo de los padres de familia a los docentes; la seguridad interna y externa; los problemas del entorno social; las relaciones sociales; los factores de satisfacción laboral: la exposición a la violencia y las exigencias del trabajo con los estudiantes, las cuales también se determinaron a partir de la investigación de la UNESCO de 2005.

En cuanto a las *expectativas del trabajo docente*, las líneas están orientadas a la revalorización social del trabajo docente, así como a la inclusión del profesorado en la formulación y evaluación de política y en la realización de actividades públicas. Detrás de esta iniciativa se encuentra una percepción negativa del trabajo docente, en cuya creación ha estado el mismo MINED. En tiempos pasados, cuando las organizaciones docentes constituyeron grupos opositores al gobierno de turno, tanto a sus políticas educativas como a las sociales en general, fueron duramente criticados y hasta perseguidos (Morales, 1990). Los discursos negativos contra estas organizaciones

se extendieron a todos los docentes, aunque no estuvieran organizados. En la actualidad, esas confrontaciones se han reducido, pero parte de ese discurso ha quedado en el ideario. También ha sido común el achacar a los profesores los malos resultados en educación (en una entrevista de televisión, al hablar de los resultados de la Prueba de Actitudes y Aprendizajes (PAES) de 2019, la ministra afirmó que, para mejorar los resultados, entre otras cosas, “el plantel docente debe estar capacitado”. Esto da a entender que los profesores carecen de ciertas competencias, y esa es una de las causas del bajo resultado [Cornejo, 2019]). De ahí la iniciativa de intentar resaltar las buenas cualidades para modificar un ideario acerca de la importancia y complejidad del trabajo docente.

Sobre el *apoyo de los padres de familia a los docentes*, las políticas consignaban la realización de un programa de educación familiar sobre temas como la crianza positiva, derechos, educación integral de la sexualidad, diversidad, etc. También incluían estrategias para incorporar a los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero no determinaban los roles que la familia debe desempeñar dentro del proceso. La falta de claridad podría estar incidiendo en la insistencia de las políticas por centrarse en los estudiantes y casi olvidar al resto de actores. En el caso de la familia, es decir, los responsables

de los alumnos ante la institución escolar, hay que decir que, aunque en parte del discurso son considerados como actores vitales en los procesos educativos (CONED, 2016), luego se los margina de dichos procesos (Benítez, 2019). En este sentido, hace falta revalorizar a los demás actores y formular políticas que permitan su integración al trabajo escolar.

Respecto a la *seguridad interna y externa*, las políticas reconocen la existencia de un problema de seguridad en los centros escolares, pero no hay líneas concretas sobre cómo debería enfrentarse. Este es un problema que el MINED ni puede ni debe resolver, ya que la seguridad es una responsabilidad colectiva, y lo mucho que puede hacer es establecer protocolos para el manejo de la seguridad interna y externa, así como convenios con las instituciones encargadas de brindar seguridad a la ciudadanía. Actualmente, las escuelas se encargan de buscar soluciones a los problemas de seguridad con la ayuda de los padres de familia. Sin embargo, esta es una responsabilidad que deben asumir las autoridades correspondientes. Por ejemplo, en el marco de la pandemia COVID-19, el MINED sólo ordenó a los centros el resguardo de los bienes escolares (MINED, 2020c), pero algunos centros permanecieron solos durante largos períodos de tiempo. Esto los volvió vulnerables a saqueos, como los denunciados en el marco de la actual pandemia (Flores, 2019).

En cuanto a los *problemas del entorno social*, las políticas propusieron la atención a los centros educativos a través de la Dirección Nacional en Prevención y Programas Sociales del MINED, en temas de convivencia escolar. También señalaban la conformación de estructuras de participación en los centros y el desarrollo de programas de formación para los padres de familia en temas de convivencia. Como ante otras problemáticas sociales, el MINED no cuenta con capacidad para atenderlas. Por ejemplo, el tema de la delincuencia es un problema que debe ser atendido porque afecta los procesos educativos de muchas escuelas (La autoridad de la pandilla le gana a la docencia, 2017). En este caso, el ministerio debe buscar alianzas con otras instancias para asegurar la tranquilidad de los centros y evitar cargar a la escuela con funciones que no le corresponden y trascienden sus posibilidades.

Acerca de las *relaciones sociales*, las líneas de política han tendido a centrarse en fortalecer las relaciones de convivencia entre los estudiantes, pero poco han hecho respecto a los ambientes laborales de los docentes. Se repite nuevamente el caso de la exclusión de uno de los actores principales del hecho educativo. Los

conflictos que surjan en el ambiente laboral del docente pueden afectar los procesos educativos (Santos, 2018).

En cuanto a los *factores de satisfacción laboral*, aunque las políticas planteadas abordan la dignificación a través de los salarios e incentivos e incluyen la salud y la asignación de tiempo para actividades complementarias, al momento de establecer líneas de acción se quedan cortas. La propia Ley de la Carrera Docente (Decreto 665 de 1997) no considera a la salud como un derecho de los docentes y solo la pone como un requisito para el ejercicio. Por otro lado, en el pensamiento de los formuladores de políticas educativas, persiste la creencia de que el bienestar del docente se logra únicamente con la cuestión salarial y los incentivos (MINED, 2009; MINED, 2015; CONED, 2016), pero olvidan que se requieren otros aspectos igualmente importantes, como los abordados en este trabajo.

Sobre la *exposición a la violencia y las exigencias del trabajo con los estudiantes*, las políticas reconocen esos aspectos, pero no establecen líneas para abordarlos. En esto podría estar de fondo la poca importancia en lo concreto que se le otorga a los docentes en las políticas educativas.



## 2.2 Condiciones de salud de los docentes en el sistema de educación pública

La revisión sobre las condiciones de salud de los docentes se abordó según algunos datos estadísticos y cualitativos registrados por el ISBM en las memorias de labores de los años 2009-2018. La información que el ISBM presenta dificulta la realización de un buen análisis de las enfermedades que padecen los docentes públicos, porque no hace una distinción entre docentes y beneficiarios. Sin embargo, hace una clasificación de enfermedades más consultadas por morbilidad: enfermedades infecciosas, que según su clasificación pueden agruparse en enfermedades de las vías respiratorias, infecciones de las vías urinarias e intestinales y enfermedades de la piel; enfermedades no infecciosas, que están relacionadas a padecimientos crónicos, como problemas de hipertensión, diabetes, síndrome de colon irritable, rinitis, enfermedades del hígado, dolores articulares, asma y cefaleas, entre otras; y enfermedades mentales, en las que destaca atenciones para el manejo del estrés, emociones, duelos no resueltos y adicciones.

Como puede verse en el párrafo anterior, aunque no hay una distinción entre docentes y beneficiarios en la clasificación de enfermedades que el ISBM presenta, se puede inferir que los docentes públicos salvadoreños padecen una variedad

de enfermedades desde comunes hasta crónicas y también mentales, las cuales en algún momento pueden incidir en el desarrollo de su trabajo. Al respecto, a mediados de este año, las organizaciones docentes señalaban la existencia de una buena cantidad de profesores con enfermedades crónicas (Joma, 2020a). Estos docentes, según la indicación ministerial, son personas vulnerables ante el COVID-19 por las enfermedades que padecen y, por lo tanto, en una reapertura de las escuelas no podrían presentarse a laborar y los procesos educativos quedarían desatendidos, ya que no existe un sistema que permita las sustituciones.

En lo que sigue, se presenta el análisis sobre la atención que reciben los docentes públicos en el ISBM, a partir de la cantidad de docentes atendidos, las solicitudes de subsidio por incapacidad, las enfermedades más frecuentes, las enfermedades crónicas y las enfermedades mentales, según los registros que el instituto aporta en sus memorias de labores de los años en mención.

Al respecto de la *cantidad de docentes atendidos*, se señala una cobertura de usuarios divididos entre docentes y familiares; sin embargo, hay imprecisiones en los datos, pues no se reporta por separado las

enfermedades, ni señala sus causas en la población docente. También la cantidad de docentes es imprecisa. Por ejemplo, a partir de la Memoria de Labores de 2015, la referencia del dato del año anterior es incorrecta. Este error se arrastra hasta el 2018 (ISBM, 2015; ISBM, 2018). Esta imprecisión impide realizar un buen análisis de la cobertura brindada a los docentes y a sus familiares. Tampoco abona a la planificación eficiente de los servicios de salud y al buen uso de los recursos, ni contribuye a la planificación y toma de decisiones en otras instancias del MINED (por ejemplo, planificar el número de docentes que podrían necesitarse para cubrir a los enfermos o contribuir en el desarrollo de políticas de prevención de riesgo de enfermedades). Además, el no contar con datos sobre las causas de las enfermedades y los docentes que las padecen puede dificultar el seguimiento de los cuadros clínicos de los pacientes y la implementación de programas de prevención de esas enfermedades en los docentes afiliados.

Otro aspecto relevante es que la cantidad de profesores afiliados (40,979 en 2018), no corresponde con la planta docente reportada en ese mismo año (46,487). Existe una diferencia de 5,508 docentes (ISBM, 2018), los cuales no son atendidos por esta institución. Sobre ellos, las cifras oficiales no dan cuenta, pero se puede inferir que son docentes jubilados que continúan en el sistema.

Es importante conocer más acerca de este grupo con vistas a la planificación de la planta docente, pues son personas mayores que deberán ser sustituidas en algún momento. Por otra parte, entre 2009 y 2018 se observa un aumento en la cobertura de los docentes por parte del ISBM de alrededor del 17% (ISBM, 2015; ISBM, 2018). Este dato podría representar las nuevas incorporaciones de profesores al sistema público, ya sea por asignación de plazas en propiedad o por interinatos, que también gozan del mismo beneficio.

Otro dato significativo es que buena parte de los recursos con que cuenta el ISBM se invierte en la atención de la familia del docente (cónyuges e hijos). Por ejemplo, en el año 2018 se atendió el 20% más de familiares que de docentes (ISBM, 2018). En otros sistemas, como el Instituto Salvadoreño del Seguro Social (ISSS), la atención de los beneficiarios tiene un límite, sobre todo en el caso de la atención a los hijos (ISSS, 1953). Esta sobrecarga afectaría la inversión que el ISBM hace en la salud de los docentes. En este sentido, el ISBM debería buscar mecanismos que le permitan un mejor uso de los recursos y prestar una mejor atención a sus derechohabientes.

Sobre las *solicitudes de subsidio por incapacidad*, los reportes incluyen la entrega de apoyos económicos por fallecimiento y por incapacidad

permanente o temporal. Por ejemplo, entre 2009 y 2018, el instituto entregó 667 apoyos económicos por fallecimiento, lo que hace pensar que igual número de docentes murieron en ese período (ISBM, 2009; ISBM, 2018). Asimismo, en los subsidios por incapacidad permanente y temporal, en 2018 se beneficiaron a 140 docentes (ISBM, 2018). Esto refleja que el docente, en caso de tener una enfermedad que conduce a la incapacidad mantiene un ingreso que le permite atender sus necesidades. Pero los datos mencionados son limitados, al no detallar las causas por las que se dan esas incapacidades y los fallecimientos, lo que dificultaría su utilización para la planificación de los servicios de salud y para otras instancias dentro del MINED que pudieran requerir información sobre los docentes.

En cuanto a las *enfermedades más frecuentes*, la información se limita a presentar listados de enfermedades más consultadas, pero no indica cuántos docentes padecen cada enfermedad ni señala las causas. Además, al hacer este reporte de enfermedades, el instituto no distingue entre docentes y beneficiarios, sino que hace una mezcla que no ayuda a usar la información con fines de mejorar los servicios de salud y otras iniciativas que pudieran plantearse.

Sobre las *enfermedades crónicas* solo presenta un reporte por insu-

ficiencia renal. Esta enfermedad muestra entre 2009 y 2018 un incremento significativo, pasando de 37 casos en 2009 a 119 en 2018 (ISBM, 2009; ISBM, 2019). Sobre este padecimiento tampoco se establecen las causas ni cuántos pacientes de esas cifras son docentes o beneficiarios.

En relación con *la atención de salud mental*, el no especificar cuántos docentes son atendidos ni qué tipo de padecimientos tienen repercute en la decisión de la contratación de los profesionales de la salud mental. Pareciera que el tema de la salud mental en los docentes no es relevante para el ISBM ni para el MINED, ya que no se establecen medidas para abordar este tema. La falta de atención al docente en su salud mental podría repercutir en el desempeño de su trabajo en el aula, por las presiones que pueda tener de diferente índole y que pueden llevarlo a padecer algún tipo de desequilibrio (Alvites-Huamaní, 2019).

En resumen, ni en las políticas educativas ni en las memorias de labores del ISBM se logra identificar que exista una preocupación por la salud del docente, a pesar de que, como menciona Amanda Céspedes, “un docente enfermo desestabiliza todo el sistema a su cargo” (Muñoz, 2019, p. 6). Por tanto, lo analizado nos lleva a plantear en el siguiente apartado algunas conclusiones y líneas de acción.

### 3. Conclusiones y líneas de acción

El análisis anterior sobre las condiciones de trabajo y condiciones de salud de los docentes públicos, nos permiten extraer algunas conclu-

siones y plantear algunas líneas de acción para abordar el tema de la salud docente en las políticas educativas.

#### 3.1 Condiciones de trabajo

En las políticas no se ha considerado la vulnerabilidad del país a fenómenos naturales, lo cual coloca en permanente peligro la integridad física y mental de la comunidad educativa, entre ellos los docentes. Por otra parte, la prevención de desastres es un tema al que no se le ha dado continuidad. Sólo se le considera cuando ocurren desgracias. Si tomamos en cuenta que la infraestructura de los centros educativos es relevante para los procesos educativos, debería incluirse en la LGE la inversión en infraestructura escolar, a fin de asegurar no solo la construcción, reconstrucción y equipamiento de los centros, sino también la reubicación de los centros ubicados en zonas vulnerables. También, las intervenciones sobre infraestructura planteadas en las políticas deberían plasmar la forma de concretizar las acciones, los plazos y la disponibilidad presupuestaria.

La PIE reconoce la necesidad de los espacios complementarios (como bibliotecas, sala de profesores, canchas, salones de usos múltiples, comedores, cocinas, enfermería, etc.) para los procesos educativos; sin

embargo, en sus líneas de acción no los aborda. Los espacios complementarios deberían considerarse dentro de la infraestructura de todos los centros educativos, formando parte del rediseño físico de la escuela. El MINED debería tomar cartas en este asunto, ya que los llamados espacios complementarios también son áreas de aprendizaje.

En la actualidad, las escuelas reciben un bono que puede utilizarse para la compra de material didáctico. Pero este también es usado para reparaciones menores y otras necesidades, lo cual lo vuelve insuficiente. Además, muchas veces es entregado con retraso (Navarro, 2018). Esta situación se convierte en una carga adicional para los docentes y para los padres de familia, quienes deben costear los recursos faltantes. Es necesario un estudio sobre el costo de los materiales didácticos para cada nivel educativo, el cual permita presupuestar los recursos para atender esas necesidades.

El no proveer a los docentes de unas condiciones materiales suficientes podría estar relacionado

con una visión reduccionista del trabajo docente por parte de los hacedores de políticas, en donde se duda de su profesionalidad y se le llega a comparar casi con un trabajador técnico. También podrían estar presentes las visiones de la docencia como un apostolado y una vocación. Así, el docente es visto como un empleado que no necesita mayores recursos materiales para desarrollar su labor. Las personas responsables de elaborar las políticas educativas deben cambiar su perspectiva sobre el trabajo docente y, para ello, deben conocer lo que implicar ejercer la docencia.

Las políticas educativas reconocen la desvalorización social del docente y la necesidad de una dignificación. Pero son las mismas políticas las que excluyen al docente. Un reclamo constante de las organizaciones docentes, y de muchos docentes no organizados, ha sido su exclusión de la formulación de políticas educativas. Por ejemplo, en junio de 2019, ANDES 21 de Junio entregó a los titulares de Educación su propuesta Política Pública Educativa Alternativa [Monje, 2019]. La propuesta de la ANDES advierte que los docentes también pueden aportar a la mejora de la educación. Por lo tanto, las autoridades ministeriales deberían ser más receptivas a la participación de los profesores.

Algunas líneas de política han estado orientadas al desarrollo de

campañas para mejorar la imagen del docente, pero estas resultan insuficientes si no se buscan las causas que la han deteriorado. Las autoridades ministeriales deberían eliminar su doble discurso cuando se refieren a los docentes, ya que, por un lado, los consideran la piedra angular del proceso educativo y, por otro, los ubican como un actor secundario en las políticas educativas que se formulan.

La mala imagen del docente no solo tiene que ver con lo que el MINED ha hecho o dicho, sino también con lo que el docente dice y hace sobre sí mismo. La conducta y el desempeño que el docente manifieste dentro y fuera del centro educativo no es algo que pase desapercibido (MINED inicia programa de capacitación docente, 2017). Es responsabilidad de los profesores cumplir con diligencia sus labores y cuidar su comportamiento, ya que son un modelo para los estudiantes y comunidad educativa en general.

Las expectativas que sobre el trabajo docente tiene la comunidad educativa, el apoyo de los padres de familia, la inseguridad y la violencia y las relaciones sociales son factores que inciden en la salud mental de los docentes, ya que estos pasan en constante tensión por el escrutinio de la comunidad educativa, por lograr el mantenimiento de la disciplina de sus alumnos, por los peligros que corre dentro y fuera de la escuela y

por el clima laboral. Esto genera en un primer momento un malestar que posteriormente puede convertirse en una dolencia física. Dentro de las políticas educativas, deberían plantearse líneas de acción orientadas a formar en el docente competencias que le permitan desarrollar su inteligencia emocional, para afrontar las distintas situaciones que se le presenten en sus labores y evitar el surgimiento de enfermedades.

La ausencia de la familia en los procesos educativos es resentida por los docentes, quienes se sienten abandonados en los esfuerzos de formación de los niños y jóvenes. En ese sentido, debería de plantearse iniciativas que contribuyan a un trabajo colaborativo entre el docente y padres familia (como se hizo en el pasado con las escuelas de padres

y madres), ya que en circunstancias como la actual pandemia COVID-19 se vuelve muy relevante.

Distintos documentos de la política educativa contienen algunas líneas en relación con las condiciones materiales y psicosociales, pero estás más que propuestas de política son ideas que podrían convertirse en políticas. No basta con reconocer las necesidades existentes del sistema educativo en las políticas, si, en los programas y sus líneas de acción se ignoran o se plantean de manera imprecisa esas necesidades. Las líneas de política que se plantean deberían acompañarse de un cronograma de desarrollo y de un presupuesto para ejecutarlas. De lo contrario, lo planteado solo serían promesas de gobierno.

### 3.2 Condiciones de salud

La clasificación actual de las enfermedades que presenta el ISBM no permite determinar la relación entre la enfermedad y el trabajo docente y, en consecuencia, buscar soluciones o modificaciones en el trabajo para implementar programas que eviten el surgimiento de enfermedades o que empeoren las ya existentes. Según la UNESCO, las enfermedades que padecen los docentes están relacionadas con sus condiciones de trabajo; sin embargo, el instituto no establece ese vínculo. La solución podría ser la creación

de un perfil epidemiológico docente, que aporte información sobre los padecimientos y ayude a planificar su tratamiento.

Las políticas educativas deben prestar atención al tema de salud en los docentes y proponer líneas de acción concretas y realizables para tratar y prevenir enfermedades vinculadas con su labor. Asimismo, deben de ver al docente como un ser que tiene derechos, entre ellos el de la salud. En este sentido, se necesitan líneas de política educa-

tiva que aborden el tema de la salud del docente, ya que de su bienestar depende en parte el buen desarrollo de los procesos educativos. También, el ISBM, como ente garante de la salud del magisterio, debe contar con datos más precisos sobre el número de docentes, las enfermedades que padecen y las causas que las originan. Esto permitiría tomar mejores decisiones en cuanto a la contratación de médicos y servicios de salud complementarios, tener los cuadros de medicamentos actualizados, contribuir al desarrollo de

medidas de prevención y planificar el recurso humano para darle continuidad a la educación en ausencia del maestro enfermo.

Finalmente, para abordar la salud de los docentes, los hacedores de política no solo deben centrar su mirada en los estudiantes y en cómo fortalecer los procesos educativos, sino que deben pensar en políticas educativas integrales y humanizadas, que incluyan las necesidades de los educandos, los docentes y demás personal de los centros educativos.

## Referencias bibliográficas

- ADEMYS (2011). *Salud y condiciones de trabajo en el sector docente: diagnóstico y respuestas posibles*. Buenos Aires: ADEMYS. Disponible en: <http://www.tel.org.ar/spip/salud/icademystel.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2008). *Censo nacional docente*. Montevideo: ANEP. Disponible en: <https://pdfslide.net/documents/2008dic-censo-nacional-docente-anep-2007.html>
- Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). (2017). *Evaluación del sector educación de El Salvador*. San Salvador: USAID. Disponible en: [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00SSMZ.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00SSMZ.pdf)
- Aguirre, V., Aparicio, B. y Escobar, V. (2012). *Relación entre estrés y satisfacción laboral en docentes de educación regular parvularia y básica de centros escolares públicos del sector urbano de Santa Tecla* [Tesis no publicada de licenciatura]. San Salvador: Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”.
- Alvites-Huamaní, C. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3). Disponible en: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2307-79992019000300006&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000300006&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

- Andrade, D. (2016) Condiciones de trabajo y carrera docente en las escuelas públicas brasileñas. *Propuesta Educativa*, (45). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403047128006.pdf>
- Asamblea Legislativa. (11 de diciembre de 1953). Decreto N° 1263. Ley del Seguro Social. Diario Oficial 226. Disponible en: <https://www.asamblea.gob.sv/sites/default/files/documents/decretos/AA6AB5B9-79FD-4B6A-88AE-D73EACF10989.pdf>
- -----. (24 de mayo de 2000) Decreto N° 888. Ley de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Diario Oficial 95. Disponible en: [https://www.asamblea.gob.sv/sites/default/files/documents/decretos/171117\\_072953003\\_archivo\\_documento\\_legislativo.pdf](https://www.asamblea.gob.sv/sites/default/files/documents/decretos/171117_072953003_archivo_documento_legislativo.pdf)
- -----. (18 de noviembre de 2007). Decreto N° 485. Ley del Instituto Salvadoreño de Bienestar Magisterial. Diario Oficial 236. Disponible en: <http://www.isbm.gob.sv/download/ley-del-instituto-salvadoreno-de-bienestar-magisterial/>
- Barillas, A. y Briones, C. (2006). El caso de El Salvador. En Vaillant, D. y Rossel, C. (Eds.) *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: Preal. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/44838875\\_Maestros\\_de\\_escuelas\\_basicas\\_en\\_America\\_Latina\\_hacia\\_una\\_radiografia\\_de\\_la\\_profesion/link/5586a7c808aeb0cdaddf98e5/download](https://www.researchgate.net/publication/44838875_Maestros_de_escuelas_basicas_en_America_Latina_hacia_una_radiografia_de_la_profesion/link/5586a7c808aeb0cdaddf98e5/download)
- Benítez, E. (7 de octubre de 2019). Piden al MINED intervenga en cierre de Centro Escolar San José de la Montana. *Verdad Digital*. Disponible en: <https://verdaddigital.com/piden-al-mined-intervenga-en-cierre-de-centro-escolar-san-jose-de-la-montana/>
- Calvo, G. (2019). *Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Disponible en: <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/archivos/Estado%20del%20Arte%20-%20Pol%C3%ADticas%20Docentes.pdf>
- Chacón, E. (11 de octubre de 2014). Mejora de infraestructura escolar dependerá de la cooperación. *El Diario de Hoy*. Disponible en: <https://historico.elsalvador.com/historico/139956/mejora-de-infraestructura-escolar-dependera-de-la-cooperacion.html>
- Chávez, K., Guevara, R. y Saldívar, Y. (2016). *Niveles de estrés en docentes de educación*



- *preescolar, básica y media de los liceos cristianos Reverendo Juan Bueno del municipio de San Salvador* [Tesis no publicada de licenciatura]. San Salvador: Universidad Francisco Gavidia.
- Colegio de Profesores de Chile A.G. (s/f). Informe estudio de salud laboral de los profesores en Chile. Disponible en: [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Docente/Estudio%20de%20Salud%20Laboral%20de%20Profesores%20en%20Chile.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Estudio%20de%20Salud%20Laboral%20de%20Profesores%20en%20Chile.pdf)
- *Carta al Presidente de la República*. (21 de junio de 1965). Citado en “Asociación Nacional de Educadores, ANDES 21 de Junio, gremial histórica y combativa del magisterio nacional”. *Bloque Popular Juvenil*. 19 de octubre de 2016. Disponible en <http://bloquepopularjuvenil.org/asociacion-nacional-de-educadores-salvadorenos-andes-21-de-junio-gremial-historica-y-combativa-del-magisterio-nacional/>
- Consejo Nacional de Educación (CONED) (2016). *Plan El Salvador Educado. Por el derecho a una educación de calidad*. Consejo Nacional de Educación. San Salvador: MINED. Disponible en: [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_el\\_salvador\\_0214.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_el_salvador_0214.pdf)
- Cornejo, I. (2019, 15 de noviembre). Nota PAES 2019 se redujo a 5.52 de calificación global: ministra. *Diario El Mundo*. Disponible en: <https://diario.elmundo.sv/nota-de-paes-2019-redujo-a-5-52-de-calificacion-global-ministra/>
- Cuatro mil docentes del sistema educativo mayores de 60 años se mantendrán trabajando desde casa. (16 de marzo de 2020). *Radio YSUCA*. Disponible en: <http://ysuca.org.sv/2020/03/16/4-mil-docentes-del-sistema-educativo-mayores-de-60-anos-se-mantendran-trabajando-desde-casa/>
- Cuéllar, H. (2015). *El Salvador. El estado de las políticas públicas docentes*. San Salvador: FUSADES. Disponible en: <https://es.slideshare.net/FUSADESORG/el-salvador-el-estado-de-las-politicas-pblicas-docentes>
- Cunsille, B. y Fiszhbein A. (2015). *Construyendo políticas docentes efectivas. Pautas para la acción. El Diálogo*. Disponible en: <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/10/EDU-Cumsille-Fiszbein-Spanish-v31.pdf>
- Estudiantes denuncian en MINED acoso de maestra. (17 de junio de 2017). *La Prensa Gráfica*. Disponible en: <https://www.laprensa-grafica.com/elsalvador/Estudiantes-denuncian-en-MINED-acoso-de-maestra-20170617-0056.html>

- Flores, S. (31 de julio de 2019). Saqueos en escuelas: se roban hasta la leche de los refrigerios en instituciones de por sí precarias. *La Prensa Gráfica*. Disponible en: <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/Saqueos-en-escuelas-Se-roban-hasta-la-leche-de-los-refrigerios-en-instituciones-de-por-si-precarias-20190731-0307.html>
- Garbanzo, G. (2011). Condiciones dignas de la labor docente del siglo XXI, un derecho inalienable, no una opción. *Educare*, XV (2). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780981>
- García, C. y Muñoz, A. (2013). Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá. *Avances en Enfermería*, 31 (2). Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/42690>
- Guandique, R. y Portillo, C. (2009). *Factores de riesgo que provocan Estrés laboral en los docentes universitarios* [Tesis no publicada de licenciatura]. San Salvador: Universidad de El Salvador.
- Hernández, M. (2014). *Caracterización de los docentes del sistema educativo salvadoreño. Indicadores para conocer el estado de la profesión docente*. San Salvador: FUSADES. Disponible en: <https://docplayer.es/42210177-Characterizacion-de-los-docentes-del-sistema-educativo-salvadoren-indicadores-para-conocer-el-estado-de-la-profesion-docente.html>
- Instituto Salvadoreño de Bienestar Magisterial (ISBM). (2009). *Memoria de labores*. San Salvador: ISBM. Disponible en: <http://www.isbm.gob.sv/download/memoria-de-labores-2009/>
- -----. (2015). *Memoria de labores*. San Salvador: ISBM. Disponible en: <http://www.isbm.gob.sv/download/memoria-de-labores-2015/>
- -----. (2018) *Memoria de labores*. San Salvador: ISBM. Disponible en: <http://www.isbm.gob.sv/memorias/>
- Joma, S. (9 de julio de 2013). Centros educativos limitados de recursos e infraestructura. *El Diario de Hoy*. Disponible en: <https://historico.elsalvador.com/historico/113867/centros-educativos-limitados-de-recursos-e-infraestructura.html>
- -----. (4 de noviembre de 2015). Falta de recursos afecta la enseñanza a párvulos. *El Diario de Hoy*. Disponible en: <https://historico.elsalvador.com/historico/149016/falta-de-recursos-afecta-la-ensenanza-a-parvulos.html>
- -----. Joma, S. (17 de junio de 2020). “Preocupa, hay más riesgo”. Docentes con dolencias crónicas temen contagio tras regreso a clases. *El Diario de Hoy*.

Disponible en: <https://www.elsalvador.com/noticias/nacional/maestros-dolencias-cronicas-temen-contagios-regreso-clases/724554/2020/>

- Joma, S., Lima, I y Quintanilla, L. (1º de julio de 2017). En estas condiciones iniciarán año escuelas públicas. *El Diario de Hoy*. Disponible en: <https://historico.elsalvador.com/historico/311809/en-estas-condiciones-iniciaran-ano-escuelas-publicas.html>
- Kohen, J. (1999). Salud y trabajo docente, elementos teóricos-metodológicos de la investigación al monitoreo epidemiológico. *Salud de los Trabajadores*, 7(2). Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/saldeptab/vol7n2/art01.pdf>
- La autoridad de la pandilla le gana a la docencia. (29 de enero de 2017). *La Prensa Gráfica*. Disponible en: <https://www.laprensagrafica.com/revistas/La-autoridad-que-la-pandilla-le-gana-a-la-docencia-20170129-0040.html>
- Lemus, R. (2020, 30 de junio). Maestros con enfermedades crónicas serán los últimos en regresar. *Diario El Mundo*. Disponible en: <https://diario.elmundo.sv/maestros-con-enfermedades-cronicas-seran-ultimos-en-regresar/>
- León, R. y Berenson, R. (1996). Medicina teórica. Definición de salud. *Revista médica Herediana*, 7(3). Disponible en: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1018-130X1996000300001](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018-130X1996000300001)
- López, G. y Salmerón, C. (2011). *Diseño de un modelo de clima organizacional que coadyuve a la disminución del estrés laboral de los docentes de la Facultad Multidisciplinaria Oriental, de la Universidad de El Salvador*. [Tesis no publicada de licenciatura] San Miguel: Universidad de El Salvador. Disponible en: <http://opac.fmoes.edu.sv/infolib/tesis/50107651.pdf>
- López, L. C. y Rodríguez, F. A. (2010) *La efectiva integración de los padres de familia al proceso educativo en escuelas públicas del primer ciclo de educación básica en zonas de educación en riesgo (ZER) en el área metropolitana de San Salvador* [Tesis de maestría no publicada]. San Salvador: Universidad de El Salvador.
- Mendoza, I. y Segovia, C. (19 de febrero de 2014). Escuelas aún no reciben el bono escolar de enero. *El Diario de Hoy*. Disponible en: <https://historico.elsalvador.com/historico/122676/escuelas-aun-no-reciben-el-bono-escolar-de-enero.html>
- MINED inicia programa de capacitación docente. (17 de noviembre de 2015). *La Prensa Gráfica*. Disponible en: <https://www.laprensagrafica.com/elsal->

vador/MINED-inicia-programa-de-capacitacion-docente-20151117-0048.html

- MINED sugiere jornada en centros escolares por falta de agua (5 de julio de 2018). *Diario Colatino*. Disponible en: <https://www.diariocolatino.com/mined-sugiere-reducir-jornada-en-centros-escolares-por-falta-de-agua/>
- MINED reconoce retraso en entrega de bono.(22 de mayo de 2013). *La Prensa Gráfica*. Disponible en: <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/MINED-reconoce-atraso-en-la-entrega-bono-20130522-0109.html>
- Ministerio de Educación (MINED). (1997). *Ley de la Carrera Docente*. San Salvador: MINED.
- -----. (2009) *Plan Social Educativo Vamos a la Escuela*. San Salvador: MINED.
- -----. (2010). *Política de Educación Inclusiva*. San Salvador: MINED.
- -----. (2012). *Política Nacional de Desarrollo Profesional Docente*. San Salvador: MINED. Disponible en: <http://informativo.mined.gob.sv:8090/DNP/GPE/DPlan/Planificacion-Estrategica/Polit-Nac-Desarr-Prof-Doc.final.DIAGRAMADA.pdf>
- -----. (2014). *Política de Infraestructura Educativa*. San Salvador: MINED. Disponible en: <http://informativo.mined.gob.sv:8090/DNP/GPE/DPlan/Planificacion-Estrategica/Politica-Infraestructura.PDF>
- -----. (2015). *Ejes Estratégicos del Plan Nacional de Educación en Función de la Nación*. Gestión 2014-2019. San Salvador: MINED. Disponible en: [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ejes\\_estratgicos\\_del\\_plan\\_nacional\\_de\\_educacin\\_en\\_funcin\\_de\\_la\\_nacin0.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/ejes_estratgicos_del_plan_nacional_de_educacin_en_funcin_de_la_nacin0.pdf)
- -----. (2018a). *Indicador: Promedio de estudiantes por docente*. San Salvador: MINED. Disponible en: <https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/indicadores/8.%20DOCENTES/8.4%20Promedio%20de%20estudiantes%20por%20docente.pdf>
- -----. (2018b). *Indicador: Distribución porcentual de los docentes según años de servicio*. San Salvador: MINED. Disponible en: <https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/indicadores/8.%20DOCENTES/8.3%20Distribuci%C3%B3n%20porcentual%20de%20los%20docentes%20seg%C3%BAa%20a%C3%B1os%20de%20servicio.pdf>
- -----. (2018c, 28 de noviembre). *Observatorio Mined 2018 sobre los centros educativos públicos y privados subvencionados de El Salvador*. San Salvador: MINED. Disponible en: <https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/observatorio/2018/OBSERVATORIO%20MINED%202018%20NACIONAL.pdf>

- -----. (2019a, 20 de junio). *Planta docente, año 2018* (Boletín estadístico N° 15). San Salvador: MINED. Disponible en: <http://www.mined.gob.sv/jdownloads/Boletines%20estad%3ADsticos/Boletines%202018/Boletin%20Estadistico%20N%2015%20-%20Planta%20Docente%20Ano%202018vf.pdf>
- -----. (2019b, 25 de febrero) Matrícula escolar año 2018: 1, 425,425 estudiantes (Boletín estadístico N° 2). San Salvador: MINED. Disponible en: <http://www.mined.gob.sv/jdownloads/Boletines%20estad%3ADsticos/Boletines%202018/Boletin%20Estadistico%20N%202%20-%20Centros%20Educativos%20Ano%202018VF.pdf>
- -----. (2019c, 15 de febrero). *Centros educativos año 2018* (Boletín estadístico N° 1). San Salvador: MINED. Disponible en: <http://www.mined.gob.sv/jdownloads/Boletines%20estad%3ADsticos/Boletines%202017/Boletin%20Estadistico%20N%201%20-%20Centros%20Educativos%20Ano%202018.pdf>
- -----. (2019d). *Plan Cuscatlán*. Educación. San Salvador: MINED. Disponible en: [http://www.mined.gob.sv/jdownloads/Institucional/plancuscatlan\\_educacion.pdf](http://www.mined.gob.sv/jdownloads/Institucional/plancuscatlan_educacion.pdf)
- -----. (2019e, 11 de junio). *Centros educativos con servicio de internet e infraestructura complementaria, año 2018* (Boletín estadístico N° 14). Dirección de Planificación, Gerencia de Monitoreo y Gestión de la Calidad. San Salvador: MINED. Disponible en: <https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/boletines/2018/Boletin%20Estadistico%20N%C2%B0%2014%20-%20SERVICIO%20DE%20INTERNET%20E%20INFRAESTRUCTURA%20COMPLEMENTARIA%20A%C3%91O%202018.pdf>
- -----. (2019f, 23 de junio). *Servicios básicos en los centros educativos públicos, año 2018* (Boletín estadístico N° 19). Dirección de Planificación, Gerencia de Monitoreo y Gestión de la Calidad. San Salvador: MINED. Disponible en: <http://www.mined.gob.sv/jdownloads/Boletines%20estad%3ADsticos/Boletines%202018/BoletinEstadisticoN19-2018.pdf>
- -----. *Plan Operativo Institucional (POA) MINED 2020*. (2020a). San Salvador: MINED. Disponible en: <https://www.transparencia.gob.sv/institutions/mined/documents/plan-operativo-anual>
- -----. (2020b). *Memoria de labores 2019-2020*. San Salvador: MINED. Disponible en: <https://www.mined.gob.sv/downloads/memorias/Memoria%20de%20Labores%20-%20Educaci%C3%B3n%20-%202019-2020.pdf>

- -----. (2020c, 18 de marzo). Ministra de Educación da a conocer las medidas de seguridad para el resguardo de bienes en los centros educativos. San Salvador: MINED. Disponible en: <https://www.mined.gob.sv/noticias/noticias/item/1015505-ministra-de-educacion-da-conocer-las-medidas-de-seguridad-para-el-resguardo-de-bienes-en-los-centros-educativos>
- Ministerio de Salud (MINSAL). (2017). *Prevalencia de enfermedades no transmisibles y factores de riesgo en educadores de primaria y profesionales que laboran en el sector público del departamento de San Salvador. Edusalud 2016*. San Salvador: MINSAL. Disponible en: <http://ins.salud.gob.sv/wp-content/uploads/2017/12/EDUSALUD-2016.pdf>
- Miño, A. (2016). Calidad de vida laboral en docentes chilenos. *Summa Psicológica UST*, 13, (2). Disponible en: <https://summapsicológica.cl/index.php/summa/article/view/256>
- Monje, S. (2019, 20 de junio). ANDES 21 de junio entrega propuesta de *Política Pública Educativa Alternativa* a MINED. *Verdad Digital*. Disponible en: <https://verdaddigital.com/andes-21-de-junio-entrega-propuesta-de-politica-publica-educativa-alternativa-a-mined/>
- Morales, J. (1990). *La tercera gran batalla de ANDES. Maestros rechazan Ley General de Educación*. San Salvador: ANDES 21 de Junio.
- Morales, L. (2011). Políticas y condiciones laborales del sector docente en Costa Rica. *Gestión de la Educación*, 1. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/8506>
- Moreno, M., Reyes, J. y Rosa, L. (2012). Modelo de gestión administrativa para lograr la eficiencia de los recursos financieros otorgados por el Ministerio de Educación a los centros escolares del municipio de Mejicanos del departamento de San Salvador, caso ilustrativo [Tesis no publicada de licenciatura]. San Salvador: Universidad de El Salvador. Disponible en: [http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/1255/1/TRABAJO\\_DE\\_INVESTIGACION%3%93N.pdf](http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/1255/1/TRABAJO_DE_INVESTIGACION%3%93N.pdf)
- Muñoz, M. (2019). ¿Profesores estresados? *Educación* (231). Disponible en: <https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-231/profesores-estresados/>
- Navarro, E. (5 de septiembre de 2018). Los caminos hacia la escuela rural salvadoreña. *Tu Espacio*. Disponible en: <https://tuespacioujmd.com/2018/09/05/los-caminos-hacia-la-escuela-rural-salvadorena/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). *Políticas docentes efectivas. Conclusiones del informe PISA*. OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/Políticas-docentes-efectivas-Conclusiones-del-informe-PISA-Resumen.pdf>

- Pacheco, R. (2013). *Políticas docentes en Centroamérica. Tendencias nacionales. El Salvador*. Preal-CECC/SICA-UNESCO.
- Paniagua, F. (2014). *Relación entre el estrés laboral y la calidad de vida asociada con la salud del personal contratado a tiempo completo en una institución de educación superior del área metropolitana de San Salvador*. Universidad Evangélica de El Salvador.
- Parra, M. Análisis comparativo. En Robalino, M. y Körner, A. (Coords.), *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudio de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142551>
- Paz, M. E. (2019, 13 de diciembre). Mas de la mitad de las escuelas de El Salvador se encuentran dañadas. *La Prensa Gráfica*. Disponible en: <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/Mas-de-la-mitad-de-las-escuelas-de-El-Salvador-se--encuentran-danadas-20191212-0917.html>
- Peñate, S. (2018, 11 de diciembre). MINED invirtió \$18.2 millones en mejora de infraestructura escolar. *La Prensa Gráfica*. Disponible en: <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/MINED-invirtio-18.2-millones-en-mejora-de-infraestructura-escolar-20181210-0354.html>
- Picardo Joao, O. y Escobar Baños, J. C. (Coords.). (2008). *Diccionario enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador: Editorial Delgado.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2013. Imaginar un nuevo país. Hacerlo posible. Diagnóstico y propuesta*. San Salvador: PNUD.
- Robalino, M. (2005). Las condiciones de trabajo y salud docente: aportes, alcances y límites del estudio. En Robalino, M. y Körner, A. (Coords.), *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudio de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142551>
- Salazar, C. (2009). La evaluación y el análisis de las políticas públicas. *Revista Opera*, (9). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/675/67515007003.pdf>
- Santos, W. (2018, 23 de julio). Conflicto laboral entre profesores y directora de escuela. *El Diario de Hoy*. Disponible en: <https://www.elsalvador.com/noticias/nacional/conflicto-laboral-entre-profesores-y-directora-de-escuela/502917/2018/>
- Sin recursos para masificar enseñanza de inglés en el país. (7 de agosto de 2014). *La Prensa Gráfica*. Disponible en: <https://www.laprensagrafica.com/>

com/elsalvador/Sin-recursos-para-masificar-ensenanza-de-ingles-en-el-pais-20140807-0126.html

- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. París: International Institute for Educational Planning, UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>

## Notas

1. La denominación de profesional es puesta en duda por tres aspectos: La cantidad de profesores existentes, el nivel educativo y la feminización (Villegas-Reimers, 2003).