



Inter-American Development Bank
Banco Interamericano de Desarrollo
Latin American Research Network
Red de Centros de Investigación
Research Network Working paper #R-430

Los Maestros en Venezuela: Carreras e Incentivos

por

Josefina Bruni Celli
Olga Ramos
Milko González

Instituto de Estudios Superiores de Administración

Mayo 2001

**Cataloging-in-Publication data provided by the
Inter-American Development Bank
Felipe Herrera Library**

Bruni Celli, Josefina.

Los maestros en Venezuela : carreras e incentivos / por Josefina Bruni Celli, Olga Ramos, Milko González.

p. cm. (Research Network working paper ; R-430)
Includes bibliographical references.

1. Teachers--Training of--Venezuela. 2. Teachers--Selection and appointment--Venezuela.
3. Teachers--Salaries, etc.--Venezuela. 4. Teachers--Pensions--Venezuela. 5. Teachers'
contracts--Venezuela. I. Ramos, Olga. II. González, Milko. III. Inter-American
Development Bank. Research Dept. VI. Latin American Research Network. V. Title. VI.
Series.

371.1 B862--dc21

82001

Banco Interamericano de Desarrollo
1300 New York Avenue, N.W.
Washington, D.C. 20577

Las opiniones y puntos de vista expresados en este documento son del autor y no reflejan necesariamente los del Banco Interamericano de Desarrollo.

Si desea obtener una lista de los documentos de trabajo del Departamento de Investigación, visite nuestra página Internet al: <http://www.iadb.org/res/32.htm>

Presentación

La calidad y dedicación de los maestros es una de las claves para el éxito de las reformas educativas que están en progreso en América Latina. Poco se sabe, sin embargo, acerca del proceso que determina quiénes se convierten en maestros y, una vez que este proceso se ha cumplido, cuáles son las características del ambiente institucional en el que se desenvuelve la carrera docente que influyen en la efectividad del trabajo de los maestros en ejercicio. Es frecuente, mientras tanto, escuchar quejas acerca de la baja o inadecuada calificación o productividad de los maestros, o acerca del hecho de que la profesión docente no es preferida por los jóvenes más brillantes o calificados. A pesar de la rápida expansión numérica del cuerpo docente de la mayor parte de los países de la región en la última década y media, la insatisfacción con la calidad y el desempeño promedios del mismo es generalizada.

El estudio comparativo del que este papel de trabajo forma parte (*Los Maestros en América Latina: Carreras e Incentivos*) fue emprendido para intentar avanzar en el conocimiento de los incentivos y factores institucionales que determinan la composición del cuerpo docente y que influyen en el desempeño profesional del mismo, en un grupo de países de la región. Cada uno de los estudios se propuso, en un país diferente: 1) estimar los perfiles típicos (socio-económicos, educativos y motivacionales) de aquellos que estudian para ser maestros y de aquellos que ejercen la profesión, comparándolos con ciertos grupos relevantes y, 2) estimar el efecto que los incentivos institucionales que enfrentan los maestros—manteniendo constantes las características personales de los mismos—tienen en la conducta de los maestros y en su percepción de sus derechos y obligaciones. Se prestó especial atención a los aspectos institucionales directamente vinculados a las condiciones de nombramiento, ascenso, compensación, supervisión y despido del personal docente, tal como se encuentran recogidos en los contratos laborales formales e informales en el marco de los cuales los maestros trabajan. En cada uno de los países incluidos en el estudio se compararon diversas variantes de organización escolar, para mejorar la posibilidad de apreciar diferentes conjuntos de incentivos en funcionamiento.

Desde la perspectiva de la política educativa, se espera que la información revelada en este trabajo y en los correspondientes a otros países, así como en el estudio comparativo contenido en un libro en preparación, contribuya a tomar decisiones conducentes tanto a mejorar el desempeño del cuerpo docente actual como a configurar el cuerpo docente del futuro cercano de manera consistente con la elevación de la calidad educativa en América Latina.

JUAN CARLOS NAVARRO Y MARCELO CABROL

Coordinadores

TABLA DE CONTENIDO

1. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO NACIONAL	1
<i>Temas de política educativa en los que se inserta la discusión sobre docentes y hacen relevante el estudio.....</i>	<i>1</i>
<i>Descripción de la investigación.....</i>	<i>3</i>
2. DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIONALIDAD EDUCATIVA	6
<i>Características generales del contrato de trabajo.</i>	<i>9</i>
<i>Regulaciones.....</i>	<i>10</i>
Sistema de selección, contratación, ascenso y despido de maestros.....	10
El régimen disciplinario.....	13
<i>Niveles y escalas salariales</i>	<i>17</i>
3. LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN.....	19
<i>Características demográficas, socio-económicas y socio-educativas</i>	<i>19</i>
Estatus laboral e ingresos	22
<i>Incentivos y motivaciones.....</i>	<i>23</i>
Características de los procesos de demanda e ingreso a la carrera de educación.....	23
Percepción y autopercepción de la carrera, motivaciones para estudiar educación.....	24
Desempeño de los estudiantes y régimen de permanencia durante la carrera de educación.....	27
Satisfacción con la formación recibida	28
4. CARRERA DEL MAESTRO.....	29
<i>Características generales.....</i>	<i>29</i>
<i>Condición socio-económica.....</i>	<i>31</i>
<i>Ingreso, horas trabajadas y situación laboral.....</i>	<i>35</i>
<i>Trayectoria laboral, actitudinal y emocional.....</i>	<i>37</i>
Expectativas vs. realidad en la carrera del maestro.....	37
Cambios de actitud en el tiempo	38
Trayectoria laboral.....	41
5. LOS INCENTIVOS EN EL MEDIO EN QUE TRABAJAN LOS MAESTROS	41
<i>Incentivos según arreglo institucional</i>	<i>41</i>
Clima disciplinario	41
Apreciación del ambiente de trabajo	42
Apreciación del contrato de trabajo.....	44
Identidad del principal.....	45
Contrato informal y ciudadanía organizacional.....	47
<i>Motivación y sentido de desarrollo y bienestar.....</i>	<i>48</i>

<i>Desempeño de los docentes por arreglo institucional</i>	48
Desempeño pedagógico	49
Desempeño como trabajador	50
Indice de “empowerment”	53
<i>Caracterización del tipo institucional</i>	54
6. CONCLUSIONES	56
<i>Estudiantes y maestros: características generales</i>	56
<i>Carrera del maestro</i>	56
<i>Instituciones, incentivos y desempeño</i>	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

1. Presentación del estudio nacional

Temas de política educativa en los que se inserta la discusión sobre docentes y hacen relevante el estudio

“La educación venezolana es un fraude”, declaración que hiciera iniciando su gestión en 1994 el entonces Ministro de Educación, puso en evidencia que el objetivo planteado al inicio de la democracia, “educación para todos”, estaba agotado como medio para avanzar hacia la equidad, y que el sistema educativo oficial estaba manteniendo y hasta profundizando las diferencias socio-económicas en la sociedad. Esta revelación de lo que ya era un secreto a voces, permitió la entrada en la agenda oficial de nuevos enfoques y temas en la definición de la política educativa.

El nuevo enfoque es plasmado en el Plan de Acción del Ministerio de Educación en 1995. Este, en lugar de proponer medidas externas a la dinámica del sistema, como mecanismos motorizadores de la transformación educativa, tal como pudiera ser una reforma curricular, establece la necesidad de construir las condiciones para que las transformaciones surjan del seno de las escuelas y de los espacios de administración del sistema. Es así como se plantea entre las líneas estratégicas del Plan de Acción: a) transformar las prácticas pedagógicas; b) dignificar la profesión docente y c) reestructurar el sistema educativo. Líneas que se traducen, en la práctica, en: a) la introducción en la dinámica de las escuelas el trabajo por proyectos pedagógicos, institucionales y en las aulas, y de nuevas prácticas pedagógicas a través de la dotación de materiales didácticos y de la incorporación de innovaciones educativas en lecto-escritura y matemáticas; b) la firma de contrataciones colectivas que mejoran las condiciones económicas para el ejercicio de la docencia, y la redefinición de las características básicas de la profesión docente y del sistema de formación; y c) la proposición de construir un Ministerio sin escuelas, transfiriendo la administración de las mismas a instancias desconcentradas y descentralizadas y devolviendo un espacio de decisión a los planteles.

De todos estos esfuerzos, uno de los más exitosos por su impacto inmediato en el sistema, fue la mejora de las condiciones económicas de los docentes que consistió en equiparar el salario de los docentes con el de otros profesionales universitarios al servicio de la administración pública. El aumento significó que un docente de la categoría inicial (Docente I) pasara de tener un sueldo básico mensual de US\$279.11 en 1993, a US\$483.53 en 1997. La mejora incluyó además diversos beneficios económicos y sociales.

En la transformación de las prácticas pedagógicas hubo algunos avances en la dotación de las bibliotecas de aula y la implementación de programas como el plan lector y las matemáticas interactivas. Sin embargo, el centro de su búsqueda, que pasaba por el cambio cultural de los actores y sus prácticas dentro y fuera del aula, aún se está tratando de construir.

Los intentos de reestructuración del sistema, debido a lo lento del proceso de transformación institucional son los que menores éxitos registran. Sin embargo, en este ámbito se produjo un cambio en la forma de entender y abordar la administración del sistema, al transferir a las instancias desconcentradas del ministerio (Zonas Educativas) algunas de las actividades que desarrollaban tradicionalmente en el nivel central, como las relacionadas con el traslado del personal. Se ha mantenido, sin embargo, un alto nivel de centralización en decisiones relacionadas con la administración de personal que incide en la ingobernabilidad en el sistema, tanto en general como en los planteles, donde los directores se encuentran sin autoridad real para mantener los niveles mínimos de disciplina laboral requeridos para garantizar al menos el funcionamiento normal del proceso educativo.

Para completar el marco de temas que atañen a los objetivos de este estudio, hemos de mencionar dos elementos adicionales. El primero es que se ha venido cuestionando la calidad de los docentes, en cuanto a la falta de pertinencia de su formación profesional, la deficiencia en su formación básica y la ausencia de vocación para el ejercicio profesional. En torno a este tópico se construyen acuerdos sociales que explican lo anterior en la ausencia de vocación de los estudiantes de educación y el bajo nivel de exigencia académica de las instituciones de educación superior. El segundo es la creciente atención a la alta conflictividad que los profesionales de la docencia han desarrollado como gremio y que afecta notablemente la calidad y el éxito del proceso educativo por el reiterado uso de la paralización de actividades como estrategia de lucha gremial. Conflictividad que ha generado una percepción de los docentes como profesionales faltos de responsabilidad frente a la magnitud de la labor que la sociedad les encomienda, percepción que más que a los docentes apunta a las organizaciones gremiales, las cuales comienzan a ser señaladas también por replicar prácticas “clientelares” y por reproducirse sin

sentido, tanto a nivel nacional como regional y local.¹ De allí que comience a cuestionarse fuertemente el rol de estas organizaciones y la pertinencia de sus prácticas de lucha gremial y surge entonces, la idea de unificarlas en un sindicato único de trabajadores de la educación.²

Como puede observarse de lo hasta ahora expuesto, los temas clave en la formación de la política educativa en Venezuela han estado bastante centrados en la carrera y el contrato docente. En tal sentido, la pertinencia de esta investigación cobra mayor fuerza al aportar información sobre elementos que aún no han sido abordados en profundidad a nivel diagnóstico o de tópicos sobre los que se presentan ópticas diferentes a las manejadas tanto por los investigadores del sector y los técnicos ministeriales, como las que se desprenden de los acuerdos socialmente construidos sobre las características de los docentes y el funcionamiento del sistema educativo.

Descripción de la investigación

El presente estudio tiene por objetivo conocer, por una parte, las carreras de los maestros: ¿quiénes estudian educación y ejercen la docencia? ¿por qué escogen esa carrera? ¿cómo se sienten con su carrera? ¿cuáles son las características de su carrera de vida? Y por la otra, los incentivos institucionales y personales que afectan sus conductas, actitudes y desempeño en el ámbito escolar. Los resultados del estudio se basan en información obtenida de seis fuentes:

1. Base de datos de la Encuesta de Hogares (1980, 1985, 1990, 1995).
2. Base de datos de la Prueba de Aptitud Académica del Consejo Nacional de Universidades y la Oficina de Planificación del Sector Universitario (CNU/OPSU, 1987 y 1996).
3. Base de datos Ministerio de Educación-SISE, 1996-1997.
4. Cuestionarios aplicados a docentes en ejercicio, estudiantes de educación y estudiantes de otras carreras que hicieron las veces de grupo de comparación. La elaboración de los cuestionarios se hizo con base en los instrumentos diseñados por el equipo del BID a los que se incorporaron algunas preguntas diseñadas por el equipo nacional.
5. Entrevistas en profundidad con: i) docentes en ejercicio y directores de planteles; ii) estudiantes de educación y de otras carreras y funcionarios de admisión y coordinadores de

¹ Son 11 organizaciones nacionales y que agrupan 198 sindicatos, regionales y locales. De las 11 organizaciones nacionales sólo 7 son signatarias de los contratos colectivos.

carrera de instituciones de educación superior; iii) funcionarios responsables de la administración y el manejo de personal, así como de la organización y realización del proceso de ingreso y ascenso de los docentes, en las instancias de administración de las escuelas de dependencia nacional, estatal y municipal.

6. Documentación sobre los procesos de admisión de estudiantes universitarios, y de ingreso, selección, ascenso y contratación de docentes, disponible en las instituciones estudiadas.

Para recolectar la información correspondiente a los puntos (4), (5), y (6) se realizó una selección de escuelas, instituciones de educación superior y de instancias de administración del sistema educativo. Cabe destacar que dado el interés en conocer la relación entre los incentivos derivados de factores institucionales y la conducta, motivación y desempeño de los maestros, las entrevistas y encuestas se realizaron en torno a cinco categorías institucionales de planteles que se rigen por sistemas diferenciados de administración de personal docente, a saber, escuelas nacionales, municipales, estatales, privadas subvencionadas y privadas no subvencionadas. El Cuadro 1 resume las características de la información obtenida en los planteles por categoría institucional.

Cuadro 1.
Planteles, Encuestas y entrevistas a Docentes, y entrevistas a Directores, por Dependencia

Dependencia	Número de Planteles	%	Nro. Docentes Encuestados	%	Nro. Docentes Entrevistados	%	Nro. Dir Entrevistados	%
Nacional	23	29.1	388	31.9	34	26.2	18	27.7
Estadal	22	27.8	419	34.4	36	27.7	17	26.2
Municipal	8	10.1	66	5.4	16	12.3	8	12.3
Privada subvencionada	16	20.3	208	17.1	26	20.0	13	20.0
Privada no subvencionada	10	12.7	137	11.2	18	13.8	9	13.8
Total	79	100	1218	100	130	100	65	100

Los cuestionarios administrados a los docentes en ejercicio y a los estudiantes universitarios fueron validados mediante pruebas piloto realizadas en Agosto y Octubre de 1998 en coordinación con el BID. Las guías de entrevista en profundidad con docentes en ejercicio, directores de plantel, directores y coordinadores de admisión de las escuelas de Educación Superior y los funcionarios de las instancias de administración del sistema educativo, que se incluyen en los protocolos de campo, fueron validados en talleres de trabajo con los investigadores de campo de todos los Estados.

² Este planteamiento se realiza, tanto desde los sectores gubernamentales y algunos actores de la sociedad

vinculados a la investigación educativa, como desde el seno mismo de algunas de las organizaciones gremiales.

2. Descripción de la institucionalidad educativa

En Venezuela, el sector educativo se ha regido, tradicionalmente, por un esquema centralizado, caracterizado por la existencia de un solo proyecto educativo y la presencia de controles establecidos por el Ministerio de Educación que favorecen el predominio de las pautas establecidas por éste en todos los aspectos de su funcionamiento. No obstante, el Ministerio de Educación nunca ha sido la única instancia de administración directa de los planteles. Además de las escuelas de “dependencia nacional”, administradas directamente por éste último, siempre han existido escuelas administradas por las Gobernaciones (escuelas de dependencia estatal), las Alcaldías (dependencia municipal), otras instituciones del Estado (planteles autónomos³) y particulares (dependencia privada).

El esquema centralizado viene experimentando algunos cambios desde 1989, momento en que se establece la elección directa de Alcaldes y Gobernadores y, como consecuencia, se incrementa la discrecionalidad regional y local en la toma de decisiones. Algunos de los nuevos gobernadores y alcaldes asumieron, en sus programas de gobierno, la idea de mejorar la calidad de la educación, lo cual se tradujo en la definición de políticas y proyectos específicos dirigidos a transformar el sector educativo en sus circunscripciones y, por tanto, la calidad de la educación brindada en los planteles adscritos a su dependencia. Surgen así proyectos de educación regionales y locales que constituyen referencias importantes de logros en las transformaciones del sistema. A partir de estos cambios se empieza a delinear una diferencia importante entre los sistemas escolares de administración nacional, estatales y municipales, especialmente por las ventajas que representa, para las administraciones estatales y municipales, el reducido número de planteles que manejan en comparación con el Ministerio de Educación,⁴ y la cercanía de los espacios en los que se toman las decisiones sobre administración del personal y política educativa.

Con el fin de profundizar el proceso de descentralización en el sector educativo se diseñó el Proyecto de Reestructuración y Descentralización del Sistema Educativo (PROREDES) con el

³ Escuelas de las empresas e instituciones del Estado, que se crean como parte de los beneficios sociales que las empresas ofrecen a sus trabajadores. Actualmente, debido al proceso de privatización de algunas empresas del Estado, la condición de planteles oficiales que tienen estas escuelas, estaría en duda, por lo que pasarían a formar parte de los planteles privados.

⁴ Para 1998 las escuelas de dependencia nacional constituyen el 52% del total de los planteles del país, mientras que los estatales sólo representan en total el 27% y los municipales el 1%. Datos tomados de la Memoria y cuenta del Ministerio de Educación, 1998

que a partir de 1996 se intenta instrumentar un nuevo esquema de organización y funcionamiento en el sector. El proyecto concibe al Ministerio de Educación como un ente rector del sistema, y plantea la transferencia de los planteles, nómina de docentes y competencias para la administración del presupuesto, bienes y personal a las gobernaciones, así como la transferencia de algunas competencias específicas a las escuelas. Sin embargo, los cambios promovidos por PROREDES se mantienen fundamentalmente en el papel, en parte por lo complejo y lento de su proceso de instrumentación, pero también, porque la aprobación del proyecto no estuvo, ni precedida, ni acompañada por cambios en la normativa legal, lo que ha contribuido a hacer más lento y tortuoso el proceso. Los avances hasta ahora registrados consisten en iniciativas de reestructuración de algunas Zonas Educativas y Secretarías de Educación de Estado, en preparación para la transferencia de competencias, y en la unificación de estas dos instancias, hecho ocurrido totalmente sólo en el Estado Lara, que siendo que más avanzado en el proceso, aún no ha recibido la transferencia total de la nómina de docentes de dependencia nacional.

En términos muy resumidos, la organización industrial del sistema educativo en Venezuela se puede caracterizar como sigue:

1. Las políticas generales del sistema son establecidas por el Ejecutivo Nacional; las demás instancias de administración (estadales, municipales y privadas) definen e instrumentan sus políticas y proyectos particulares.

2. Existe una base normativa común que rige la estructura y administración del sistema educativo y que determina algunas de las características que asumen los contratos de trabajo en todos los sistemas oficiales de administración escolar (nacional, estadales y municipales).

3. Los docentes de los distintos sistemas oficiales de administración escolar (nacionales, estadales y municipales) negocian sus contratos colectivos de forma separada e independiente con sus respectivas instancias de administración (Ministerio de Educación, Gobernaciones o Alcaldías). En la mayoría de los sistemas estadales y municipales, la base de referencia para la negociación es el contrato colectivo de los docentes de dependencia nacional.

4. Según la ley, la supervisión es única, por lo que el Sistema de Supervisión Nacional es el que hace el seguimiento del proceso educativo en los planteles de todas las dependencias oficiales y privadas, y el que vela por el cumplimiento de los planes y programas de estudio, que también son definidos por el Ejecutivo Nacional. Existen sistemas de supervisión propios de los sistemas

estadales y municipales; sin embargo, las funciones de quienes cumplen con este rol son restringidas a la solución de situaciones muy específicas.

5. El ingreso, clasificación y ascenso de los docentes se rige por lo establecido en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (REPD, 1991) en todos los sistemas oficiales (nacional, estadales y municipales), pero la organización y control de estos procesos es administrado de manera separada por cada uno de los sistemas. El ejecutivo nacional conserva, en este marco, la función de instancia máxima de apelaciones para todos los sistemas en las figuras del Ministro de Educación y de la Junta Calificadora Nacional. En el caso de los docentes de dependencia privada, el proceso está en manos de los directivos y dueños del plantel y la instancia de apelación es el Ministerio del Trabajo.

6. El financiamiento de las escuelas oficiales proviene del presupuesto de sus propias instancias de administración; no obstante, se observan casos frecuentes de subsidios cruzados entre sistemas; por ejemplo, la planta docente de una escuela nacional puede incluir docentes de dependencia estatal o municipal. Las escuelas privadas se dividen entre aquellas que obtienen todo su financiamiento de los aportes de los usuarios (escuelas no subvencionadas) y aquellas cuya nómina es subvencionada parcial o totalmente por el Estado. Estas últimas son en su mayoría escuelas católicas adscritas a la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC), la cual recibe un monto global del Ministerio de Educación destinado a la contratación de personal docente. Muchas escuelas católicas también son subvencionadas en especie mediante la presencia de docentes de nómina estatal o nacional en sus planteles. Todas las escuelas pueden recibir donaciones, sea en dinero o especie. Las escuelas oficiales suelen canalizar sus donaciones en dinero a través de Asociaciones Civiles de padres y maestros. En años recientes se han desarrollado diversos mecanismos a través de los cuales las escuelas oficiales reciben aportes, mayoritariamente del ejecutivo nacional, para el desarrollo de proyectos específicos.

7. En ninguno de los planteles oficiales los directivos y miembros de las comunidades educativas tienen las competencias que les permitan incidir en los procesos de ingreso y ascenso del personal docente o en el régimen disciplinario. Sólo tiene injerencia el director del plantel en la aplicación de sanciones a faltas leves que ameriten amonestaciones verbales o escritas y en la instrucción de los expedientes, especialmente en sus fases iniciales.

Características generales del contrato de trabajo

Lo que podemos denominar “el contrato de los docentes” en Venezuela, consiste en un grupo de leyes, reglamentos y resoluciones, una secuencia de cláusulas contractuales y una serie de mecanismos formales e informales que regulan la relación entre el cuerpo docente y las instituciones contratantes. Los instrumentos normativos relacionados con el contrato docente abarcan desde artículos de la Constitución Nacional en los que se consagra la estabilidad laboral de los docentes, pasando por las Leyes Orgánicas de Educación y del Trabajo, con sus respectivos reglamentos, la Ley de Carrera Administrativa y Ley Orgánica de Procedimientos Administrativos, el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, resoluciones ministeriales, hasta llegar a los reglamentos internos de los planteles; los contratos colectivos de cada sistema (nacionales, estatales y municipales), y los contratos de trabajo en el caso de los planteles privados y de los docentes de las escuelas oficiales que tienen carácter de interino.⁵

Esta abundancia de instrumentos normativos se da por dos hechos fundamentales: a) la inclusión en la Ley Orgánica de Educación (LOE) del derecho a la sindicalización de los docentes,⁶ producto de una lucha gremial cuyo objetivo era lograr establecer que la definición de las condiciones de trabajo no fuese competencia exclusiva del Ministerio de Educación (Colomine, 1982); b) el excesivo nivel de detalle con el que se diseña la legislación venezolana, que en el sector educativo, es producto de una práctica utilizada por diversos grupos de interés para dejar, lo más estables posibles, las conquistas gremiales o las definiciones de política educativa alcanzadas en un período de gobierno y que ha llevado a establecer, por ejemplo, en la LOE el lapso de vacaciones del que gozarán los docentes, así como las pautas generales de distribución del tiempo y de actividades en el cronograma del año escolar.

El derecho a la sindicalización, ha traído como consecuencia que los docentes puedan gozar, en el marco de un sistema sobrenormado, del derecho a ampararse en la legislación que, en cada caso, aporte la solución más beneficiosa para el trabajador. El exceso de normativas del sistema educativo, tiene como consecuencia, además, la pérdida de la nitidez de las reglas de juego para docentes, directivos y demás instancias de administración del sistema, y hace que los

⁵ El interinato consiste en una contratación temporal de un año de duración. Los docentes interinos no son titulares.

⁶ Artículo 84 de la Ley Orgánica de Educación, 1980.

procedimientos emprendidos sean más vulnerables a la paralización, debido a la ambigüedad e indefinición en las rutas a seguir.

En el caso de los planteles privados no subvencionados, la situación de la normativa laboral es mucho más clara, en tanto se rigen, estrictamente por lo que define la Ley Orgánica del Trabajo y las normas internas de los planteles expresadas en sus reglamentos internos. La situación en los planteles privados subvencionados es más compleja. En éstos, los docentes pagados por la vía del subsidio otorgado por el ejecutivo nacional al AVEC se rigen, en lo relativo a contratación y despido, por la Ley Orgánica del Trabajo (contrato privado). Sus salarios, sin embargo, se rigen por la escala *básica* salarial establecida en el contrato colectivo nacional (no gozan de beneficios o jubilaciones), donde el salario varía según título, antigüedad y clasificación. Por otra parte los docentes que trabajan en los planteles privados subvencionados como empleados directos del Ministerio de Educación o de algunas Gobernaciones (nómina directa), se rigen exclusivamente por la normativa propia de su sistema de administración.

Regulaciones

Sistema de selección, contratación, ascenso y despido de maestros

Hasta 1980, eran considerados profesionales de la docencia quienes obtuvieran títulos en carreras de formación docente, independientemente del nivel educativo alcanzado, por lo que los egresados de las universidades e institutos pedagógicos compartían el estatus de profesionales de la docencia con los egresados de las escuelas normales y los bachilleratos docentes. Esta situación cambia con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 1980, donde se establece que es profesional de la docencia exclusivamente quien obtuviera su título en una institución de educación superior.

La nueva legislación también establece una nueva clasificación para los profesionales de la docencia, que incluye la existencia de jerarquías administrativas y categorías académicas. Las Jerarquías Administrativas son tres: a) Docente de Aula, b) Docente Coordinador, c) Docente Directivo y de Supervisión. Las Categorías Académicas son seis (Docente I - Docente VI). Para esta nueva clasificación, todos los profesionales sin título universitario en una carrera docente, son considerados como “no graduados”, por lo que no tienen acceso formal al sistema de escalafón establecido.

El sistema de ingreso y ascenso establecido en la LOE y desarrollado en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (REPD, 1991), contempla la realización de concursos de credenciales como el mecanismo obligatorio para el ingreso al sistema.⁷ Para la calificación y ascenso entre las categorías⁸ se prevé la utilización de un sistema de evaluación para la calificación de los méritos y la valoración de la actuación docente. El ascenso entre jerarquías docentes debe hacerse mediante un concurso de credenciales y oposición. Para la instrumentación de este sistema, el REPD establece tanto los procedimientos para la realización de los concursos y las evaluaciones de los docentes, como la estructura organizativa responsable de efectuarlo. Las principales características del proceso son los siguientes:

1. Para cada instancia de administración estatal, municipal o nacional-desconcentrada (zona educativa), existe una Junta Calificadora regional, municipal o zonal, según el caso, cuya función es la organización y el seguimiento de los concursos. La evaluación de los candidatos se encuentra en manos de un jurado que para cada concurso es designado y convocado por la respectiva Junta, y cuyos miembros son seleccionados de la planta de docentes de la dependencia.

2. Existe una Junta Calificadora Nacional (JCN),⁹ cuya función es coordinar los procesos realizados por las Juntas Calificadoras Zonales, para las escuelas de dependencia nacional. La JCN también cumple con el rol de instancia máxima de apelaciones para los procesos que se desarrollen en los sistemas estatales y municipales. Sin embargo, muchas gobernaciones y alcaldías plantean la poca legitimidad de la JCN para cumplir con esta función en sus propias escuelas y tratan de instrumentar procedimientos alternativos que le permitan a sus docentes acudir a instancias propias de su administración para hacer sus apelaciones.

3. El ascenso entre categorías (Docente I-Docente VI) no requiere la realización de concursos. Se realiza a partir de la clasificación que hace un “comité de substanciación” constituido por docentes y el director en cada plantel, a cargo de la evaluación de las credenciales,

⁷ Artículo 78 de la Ley Orgánica de Educación, 1980

⁸ Arriba se indicó que las categorías van desde Docente I hasta Docente VI.

⁹ La JCN tiene 15 miembros: 7 representantes de cada una de las Federaciones signatarias del contrato colectivo, 7 del Ministerio de Educación y uno, el presidente, seleccionado de común acuerdo entre las partes. Las Juntas Calificadoras Zonales, tienen una estructura idéntica, siendo sus miembros representantes de los sindicatos y por la Zona Educativa respectivamente. En las Juntas Calificadoras de los estados y municipios, la proporción de los miembros es igual pero el número total de miembros varía según el número de sindicatos signatarios en cada entidad. Actualmente existen, a nivel nacional 11 Federaciones de Sindicatos Docentes, 7 de las cuales son

la valoración de los méritos de los docentes, y la recomendación o no de su reclasificación. La recomendación del comité es revisada y avalada por la Junta correspondiente a la dependencia del docente, si el docente cumple con los requisitos establecidos en la normativa. Hasta el momento, el funcionamiento de estos comités ha sido muy accidentado, habiendo muchos planteles en los que no se ha logrado su constitución.

4. En todo el sistema de ingreso, calificación y ascenso, el referente que permite determinar las calificaciones de los docentes es la “Tabla de Valoración de Méritos” establecida en el artículo 56 del REPD. Cabe destacar que ésta no necesariamente permite apreciar el desempeño o el desarrollo de las capacidades del docente. En ella, el único aspecto referido específicamente a la evaluación del desempeño del docente, el “certificado anual de eficiencia”, sólo pesa 0.5 puntos máximo por año, lo que pudiera contribuir de un 6 a un 11% en la puntuación que un docente puede obtener para ascender de categoría. Hasta el momento de realizar esta investigación, la forma de instrumentar el certificado de eficiencia no había sido aprobada por el Ministerio de Educación, aunque ya existe una propuesta de instrumento de evaluación elaborado por la Junta Calificadora Nacional que se encuentra en proceso de ajuste y validación.

La erradicación de las viejas fórmulas de ingreso y ascenso, y la implementación del sistema arriba descrito ha avanzado lentamente en todas las circunscripciones estudiadas.¹⁰ Es importante mencionar que, de acuerdo a la percepción de los docentes y directivos entrevistados, los concursos para el ingreso y ascenso de los docentes son una buena fórmula, porque permiten mayor objetividad en el proceso. Sin embargo, para la mayoría de ellos, el sistema de concursos se encuentra todavía penetrado por prácticas poco transparentes y clientelares, entre las que se encuentra la influencia de los sindicatos en la designación de los jurados de los concursos, que impiden su éxito real. A esta percepción, se contraponen la opinión de algunos de los actores de los sistemas nacional y estatales quienes afirman que se han erradicado de forma exitosa las prácticas clientelistas con la organización de los concursos. La falta de coincidencia en la percepción de los actores es explicable, en tanto que: 1) la organización de los concursos es de

signatarias de la contratación colectiva; éstas tienen adscritos a los 198 Sindicatos que existen en todo el país y que en total aglutinan solamente a 188.115 profesionales de la docencia.

¹⁰ En una de ellas, el Servicio Autónomo de Educación Distrital (SAED) de la Gobernación de Caracas, aún no se ha empezado a implementar el proceso de ingreso y ascenso establecido en el REPD, y se mantiene la estructura de cargos tradicional.

reciente data en el sistema educativo y su concepción implica el desarrollo de una cultura evaluativa en los funcionarios que en ellos participan; 2) las decisiones están centradas en el trabajo de los jurados, y estos últimos, hasta el momento, no cuentan con la formación requerida para su rol en los concursos; 3) no se descarta que sean algunos de los jurados designados los que mantengan algunas prácticas clientelares; 4) las prácticas sindicales han venido cambiando sólo lentamente, siendo el del Municipio Baruta el único sindicato donde se ha producido un caso conocido de transformación¹¹ que lo ha convertido en una instancia de control para evitar que se preserven prácticas clientelares en la administración del sistema municipal. Para el momento de la entrevista, el sindicato y la Junta Calificadora Municipal habían enfrentado con éxito dos casos de adjudicación directa de cargos, en los que se había omitido el proceso de concurso.

La inexperiencia de los jurados y la posibilidad de que mantengan prácticas inadecuadas en los concursos, ha motivado la implementación de mecanismos de control, de parte de las Juntas Calificadoras Zonales, tales como la revisión de los expedientes de los diez mejor calificados en cada concurso para verificar la aplicación efectiva de los criterios establecidos en el REPD.

El régimen disciplinario

El régimen disciplinario, también establecido en el REPD, define lo que se considera una falta y las sanciones asociadas, y los procedimientos que han de seguirse. El régimen disciplinario es de vital importancia para el tema que nos ocupa, debido a que su concepción e instrumentación constituye uno de los factores de mayor perturbación para la gobernabilidad en los planteles. Esto ha sido reconocido por los directores de escuela y funcionarios entrevistados en las diversas instancias de administración del sistema educativo..

El primer elemento reconocido como perturbador de la gobernabilidad del sistema es la “excesiva” estabilidad del profesional de la docencia. Desde la óptica de los funcionarios de las instancias de administración del sistema, el que no exista un mecanismo mediante el cual el

¹¹ Por acuerdo de los docentes de esta dependencia se produjo la renuncia masiva a los sindicatos a los que estaban afiliados los docentes y la creación de un sindicato único de trabajadores de la educación del municipio. Este sindicato se inició con el propósito de establecer una cultura diferente de la organización de los profesionales de la docencia y de las prácticas de sus dirigentes sindicales. La construcción de esta nueva cultura ha sido un proceso largo que ha tenido sus dificultades en la incorporación de jóvenes profesionales a los cuadros de liderazgo de la organización.

docente pueda ser efectivamente destituido del cargo,¹² influye en la actitud de muchos docentes que incumplen con la disciplina laboral y el desempeño profesional. Esta situación se presenta por dos razones. La primera es que el procedimiento establecido en el REPD resulta muy engorroso tanto por la tramitación que supone, como porque las decisiones sobre suspensión de los docentes, así se refieran a un período muy corto, deben ser tomadas por el Ministro de Educación. Esta situación está siendo enfrentada por muchas de las instancias regionales y municipales a través de la utilización de mecanismos que permitan que las decisiones reservadas al Ministro de Educación sean tomadas por lo menos por los Gobernadores y Alcaldes. La segunda es que para poder llegar a la separación definitiva del cargo se requiere de la reincidencia del docente en una falta grave. La máxima sanción que se logra por causa de falta grave es la suspensión temporal del cargo por período de cinco años máximo. Por lo que una vez cumplido el plazo, el docente puede volver a incorporarse al sistema educativo, independientemente de la falta cometida.

El segundo elemento reconocido como perturbador del sistema es la falta de autoridad de los directores de los planteles para tomar decisiones (tanto disciplinarias como referentes al ingreso y ascenso del personal) que les permitan mejorar su capacidad de administración del personal que labora en los planteles. Si bien, este tópico trasciende al régimen disciplinario, da en el centro de uno de los elementos más recurrentemente mencionado en las entrevistas a docentes, directores y funcionarios de los distintos sistemas. La situación en este aspecto es compleja, debido a la influencia de varios asuntos. El primero es el desconocimiento de los propios directores sobre los procedimientos que deben seguir para sancionar a un docente que incurre en falta. El segundo es que aún cuando el director conozca el procedimiento y lo emplee como parte de su proceso de gestión, los pasos que sigue cualquier expediente en curso hacen que el caso tarde mucho tiempo, incluso años en resolverse por la vía legalmente establecida. Este hecho ha contribuido con la indisciplina de algunos docentes que, conociendo lo engorroso de los procesos, tienen la garantía de que no serán sancionados en un lapso cercano, y finalmente, ha provocado la inhibición de muchos directores en el inicio de procesos disciplinarios.

El tercer elemento reconocido como perturbador es la sobre-normación laboral de la profesión docente, a la que se hizo referencia al principio de esta sección, la cual tiene como

¹² Es importante resaltar que la sanción denominada “destitución”, aún cuando se describe como separación definitiva del cargo, se trata de una separación restringida a un lapso de 3 a 5 años.

consecuencia que los docentes, apoyados por los sindicatos, emprendan recursos de reconsideración, o impugnen el proceso disciplinario aludiendo a la aplicación de la normativa más conveniente o cuestionando las características del proceso iniciado.

Frente al problema de la ingobernabilidad los funcionarios de las instancias de administración del sistema, han asumido tres tipos de acciones:

1. Las que apuntan a hacer más eficientes los mecanismo existentes mediante cursos ofrecidos a los directores y supervisores para que puedan cumplir con los aspectos de su función relacionados con la disciplina laboral y la aplicación de sanciones.

2. Las que apuntan a acercar el principal al docente que labora en el plantel, a hacerlo más visible como mecanismo de control, fundamentalmente en las situaciones irregulares. Un ejemplo de esto es el cambio de forma de emisión del pago a los docentes que incurrir en inasistencias reiteradas o que tienen permisos de salud que se sospechan fraudulentos: éstos dejan de recibir su depósito directamente en su cuenta bancaria y se ven obligados a ir a la administración para retirar su pago en cheque, momento que es aprovechado por el jefe de personal, para persuadir al docente a regresar a su actividad en condiciones laboralmente deseables o a abandonar oficialmente el cargo, a través de la renuncia formal. Otro mecanismo de este tipo, consiste en abordar la fuente que pudiera estar apoyando la irregularidad: el IPASME,¹³ es visitado directamente por los directivos de la administración de personal para persuadir o simplemente para verificar que el permiso se está dando por razones realmente justificadas.

3. Las que persiguen modificar la situación de gobernabilidad a través de la implementación de medidas disciplinarias complementarias. Una de ellas es la suspensión del pago de los días que los docentes faltan por razones injustificadas. Este mecanismo es utilizado también en las escuelas privadas, donde el docente debe pagar a su suplente cuando falta sin justificación.

Por su parte, los directores de los planteles oficiales, dicen utilizar como mecanismos de control, la persuasión (por la vía de la negociación o el diálogo), la generación de espacios de complicidad (e.g., el director acuerda con el docente no registrar una ausencia injustificada a cambio de que no falte ni un día más en el mes), la presión (e.g., poner al docente transgresor en

¹³ Instituto de Previsión y Asistencia Social del Ministerio de Educación. Este es el único ente autorizado para otorgar permisos médicos en el sistema nacional y en algunos sistemas estatales.

“evidencia” frente a sus compañeros de trabajo; “levantar un acta”¹⁴ de carácter informal para hacer evidente el punto de controversia y el nuevo compromiso entre las partes), y poner al docente a la “orden de la zona” educativa (enviar una solicitud para trasladar un docente del plantel a la zona educativa, para que en esa instancia defina su reubicación). Un mecanismo adicional utilizado por los directores para garantizar la gobernabilidad de sus planteles, es la solicitud de personal en carácter de interino en lugar de solicitar la apertura de un concurso para ocupar los cargos vacantes. Esta práctica, reconocida abiertamente en las entrevistas por los directores y los mismos docentes, se deriva de la situación de inestabilidad laboral de los docentes interinos, quienes deben demostrar que cumplen con los requerimientos del ejercicio de un cargo para garantizar la renovación de sus contratos.

En los planteles privados no subvencionados la situación, asociada a la disciplina laboral, es totalmente diferente a la de las escuelas oficiales por dos razones. La primera es el poder que tiene el director para contratar y despedir a su personal. La segunda, derivada del poder del director, es la mayor presencia de actividades de evaluación y seguimiento que, según los directores de este tipo de plantel, marcan una diferencia substancial en la forma como el docente se relaciona con el plantel y con sus responsabilidades.

Los planteles privados subvencionados se comportan de manera similar a los planteles no subvencionados en relación a los docentes contratados con fondos del AVEC. Sin embargo, en lo referente a los docentes de “nómina directa”, esto es, docentes de nómina oficial prestados a sus planteles, la situación es más compleja. Cuando el número de docentes de nómina directa en el plantel es bajo, rige la cultura generada por los mecanismos aplicados a la “nómina AVEC,” y los casos problemáticos se resuelven poniendo al docente a la “orden de la zona.” Cuando el número de docentes de nómina directa es mayoritario, estos planteles presentan problemas similares a los de los planteles oficiales, atenuados sin embargo, por la presencia de un equipo conformado por directivos y coordinadores que emprende actividades de formación y de cohesión que aumenta el sentimiento de pertenencia de los docentes al plantel y organiza mejor el trabajo y el intercambio entre los docentes.

¹⁴ Los directores pueden levantar actas formales asociadas con una amonestación oral o escrita que son consignadas a instancias superiores. El tipo de acta a la que se hace referencia arriba constituye más bien una especie de “contrato privado” que carece de validez legal.

Niveles y escalas salariales

Las remuneraciones se registran en los textos de las contrataciones colectivas mediante una tabla de sueldos y cláusulas que contienen la definición de diversos beneficios monetarios y no monetarios. En Venezuela, las contrataciones colectivas se realizan, de manera independiente, en cada uno de los sistemas escolares oficiales (nacional, estatales y municipales).¹⁵ Todas las discusiones de contratación colectiva, de acuerdo a lo establecido en la Ley Orgánica del Trabajo, son seguidas y arbitradas, de ser necesario, por la inspectoría del trabajo.

La situación para las escuelas privadas es totalmente diferente. Allí se observan situaciones por lo menos de tres tipos:

1. Los planteles sin contratación colectiva, que establecen contratos de trabajo directamente con cada docente y que independientemente del grado de formalidad con que lo hagan, es el plantel mismo el que establece su política salarial. La mayoría de los planteles privados no subvencionados, pertenecen a esta categoría.

2. Los planteles sin contratación colectiva que responden a una política salarial común, establecida por instancias de organización supra-institucional; éste es el caso de las escuelas católicas subvencionadas por el Estado a través del AVEC. En estos planteles la política salarial se rige por tabla básica de sueldos del contrato colectivo nacional (los docentes de nómina AVEC no gozan de la jubilación ni de los beneficios allí establecidos).

3. Los planteles que pertenecen a una empresa privada y que rigen su política salarial por las normas establecidas por la compañía. Este tipo de escuelas no es muy abundante.

Los diversos sistemas de escuelas oficiales tienen estructuras salariales similares, en tanto se ajustan a la clasificación de escalafón y categorías de remuneración establecidas por el REPD:¹⁶

¹⁵ En cada uno de los casos, en las contrataciones colectivas, participan las instancias correspondientes: para la dependencia nacional, participan las Federaciones de Sindicatos de los profesionales de la docencia y el Ministerio de Educación; para las dependencias estatales, participan los Sindicatos regionales y las instancias de la Gobernación del Estado con capacidad de negociación económica, siempre con la presencia de la instancia de administración del sistema educativo correspondiente; un caso análogo al anterior se da en los sistemas escolares municipales.

¹⁶ Una excepción en las dependencias oficiales, es el SAED (Servicio Autónomo de Educación Distrital) adscrito a la Gobernación de Caracas, el cual administra las Escuelas Distritales del Municipio Libertador. El SAED, por no haberse adecuado a lo establecido en el REPD, tal como se mencionó anteriormente, establece una estructura salarial ajustada a la clasificación de cargos de la Gobernación. En tal sentido conserva beneficios que perdieron vigencia con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación en 1980, como es el otorgamiento de primas por titularidad, para los profesionales de la docencia con títulos de educación superior.

1. Un sueldo base de acuerdo a la categoría académica (Docente I a Docente VI).
2. La prima correspondiente a la jerarquía administrativa de Docente Coordinador, Docente Directivo (de acuerdo a la clasificación del plantel), y Docente Supervisor.
3. Primas: por horas, hijos, residencia, lugar de trabajo en zonas indígena, rural y fronteriza, antigüedad en la categoría del Docente VI, y cualquier otra que pudiera ser establecida por la autoridad competente.
4. Bonificaciones: de fin de año, de trabajo nocturno, vacaciones, alimentación, transporte y cualquier otra que pudiera ser establecida por la autoridad competente.

Sin embargo, las remuneraciones entre sistemas escolares oficiales se diferencian, según cada contrato colectivo, en el monto de sueldo correspondiente a cada categoría, el monto y tipo de beneficios complementarios al sueldo, y el monto de las primas por jerarquía. Cabe destacar, que el contrato colectivo nacional es asumido como referencia mínima en las discusiones de contratación colectiva en los distintos estados y municipios, siendo por ende los contratos de estos últimos siempre iguales o mejores que el primero.

Entre los sistemas estudiados, los contratos colectivos más atractivos son los de las Alcaldías de Caroní (Estado Bolívar) y Baruta (Estado Miranda), los cuales superan, respectivamente, 1,6 y 1,4 veces el sueldo base establecido en contrato colectivo nacional; y 1,2 y 1,08 veces el sueldo total.¹⁷ La principal diferencia entre el contrato colectivo nacional y el de los sistemas estadales se encuentra en los superiores beneficios monetarios de estos últimos; sin embargo, la inclusión de un crédito para adquirir viviendas a tasa preferencial¹⁸ (beneficio no monetario) en el contrato nacional hace que éste resulte más atractivo, aunque la validez de dicho atractivo dependerá de la capacidad real de los docentes de hacer uso del mismo.

El grado de compresión salarial, calculado como la razón entre el mayor y el menor sueldo posible se realizó tanto para el sueldo base como para el sueldo total. La menor compresión salarial encontrada en el sueldo base fue de 2,54 (Alcaldía de Valencia) y la mayor de 2,00

¹⁷ Equivalente a incorporar al sueldo base tanto los beneficios económicos como los beneficios sociales establecidos en los contratos.

¹⁸ El crédito para la adquisición de viviendas es por un monto máximo de 8.000.000 Bs. a una tasa preferencial del 12% anual, durante 20 años. Es importante considerar que este beneficio no es necesariamente para los docentes, ya que, si bien el ahorro mensual por el subsidio de los intereses es más del doble de las cuotas que correspondería pagar si se mantuviera la tasa del mercado, la mensualidad que tendría que pagar el docente está por encima del

(Alcaldía de Caroní). La menor en el sueldo total fue de 2,7 (Alcaldía de Valencia) y la mayor de 2,00 (contrato colectivo nacional).

3. Los estudiantes de educación

A continuación se describen las características demográficas, socio-económicas y socio-educativas de los estudiantes de educación, así como sus motivaciones, incentivos y desempeño. El análisis incluye comparaciones entre los estudiantes de educación y de otras carreras, entre los estudiantes que inician y finalizan la carrera de educación y, en lo que relativo a motivación e incentivos, entre estudiantes de educación y maestros en ejercicio. Cabe recordar que el estudio se circunscribe a estudiantes de “educación integral”, esto es, aquella especialidad destinada a formar maestros de aula para la educación “primaria”,¹⁹ que como el resto de los estudios de educación en la actualidad en Venezuela, sólo se ofrecen en el nivel universitario.

Características demográficas, socio-económicas y socio-educativas

Los estudiantes de educación constituyen una población abrumadoramente femenina (89%) en comparación con los estudiantes de otras carreras, donde las mujeres representan el 59% del estudiantado. Comparados con los estudiantes de primer año de otras carreras, los estudiantes del primer año de educación tienen una edad mayor, y una mayor proporción están casados/unidos y tienen hijos, lo cual sugiere que los estudiantes de educación, particularmente las mujeres, provienen, en mayor proporción, de familias ya independizadas del núcleo paterno/materno. Entre el primero y el último año de estudios, sube notablemente (sobre todo entre los hombres) la proporción de estudiantes de educación casados y con hijos.

Cuadro 2.
Característica demográficas de los estudiantes de educación integral

Estudiante de:	Edad	% Femenino	% Fem. casado	% Masc. casado	% Fem. con hijos	% Masc. con hijos
Primer año de educación	4.75	88.78	24.58	13.04	32.22	8.69
Primer año otras carreras	0.12	59.43	4.26	2.33	2.66	4.65
Finalizando educación	0.10	88.88	36.04	35.71	41.44	35.71

30% del sueldo base de los docentes, en todas sus categorías, a excepción de las dos de mayor salario, llegando en el caso de los docentes no graduados al 70 % del salario y del Docente I normalista al 64 %.

¹⁹ En Venezuela, los seis primeros grados de la Educación Básica Obligatoria.

Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999.

El Cuadro 3 muestra que los estudiantes de educación provienen, en mayor proporción, de familias cuyos padres tienen 6 o menos años de escolaridad; en contraste, una mayor proporción de estudiantes de otras carreras provienen de familias cuyos padres ha realizado estudios superiores. Esto sugiere que los estudios universitarios tienen un mayor significado, como medio de ascenso social, para los estudiantes de educación que para los de otras carreras.

El Cuadro 4 destaca que los estudiantes de educación se sienten más pobres que los estudiantes de otras carreras, y que sus ingresos familiares también son menores. Las diferencias de clase entre los estudiantes de educación y los de otras carreras se evidencia también en el mayor hacinamiento que experimentan en el hogar, y la mayor proporción de estudiantes de otras carreras con automóvil en relación a los estudiantes de primer año de educación. Un último indicador (no presentado en el cuadro) de condición socio-económica se encuentra en el tamaño (número de miembros) del hogar, el cual es mayor entre los estudiantes de educación (4,4 y 4,6 en el primero y último año respectivamente) que entre los estudiante de otras carreras (3,94). Nótese como entre el primer y último año de estudios, el ingreso familiar de los estudiantes de educación sube mientras que su autopercepción de clase baja. Es posible que ello se deba a que los estudiantes de último año experimentan peores condiciones habitacionales (incremento en hacinamiento) habiendo constituido, en mayor proporción, familias propias.

Cuadro 3.
Estudiantes según nivel educativo del padre y la madre

	Primer año educ. (%)	Finalizando educación (%)	Primer año otras carreras (%)	Total (%)
Padre 6 grados o menos	30.23	37	10.14	21.35
Madre 6 grados o menos	39.25	53.04	13.99	29.46
Padre con educación superior	31.98	24	57.98	43.61
Madre con educación superior	22.04	10.43	44.03	30.64

Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999.

Cuadro 4.
Indicadores socio-económicos por tipo de estudiante

Estudiante de:	Autopercepción de clase social*	Ingreso mensual del hogar (Bs.)	Vivienda propia (%)	Tiene automóvil (%)	Hacinamiento hogar (pers./baño)
Primer año educación	2.74	437,886	41%	10%	3.03
Finalizando carrera educación	2.55	555,274	39%	22%	3.36
Primer año otras carreras	2.98	615,817	33%	13%	2.74
	Sigf. (stat. t)	Sigf. (stat. t)	Sigf. (stat. t)	Sigf. (stat. t)	Sigf. (stat. t)
Primer año educ. vs. finalizando	.009(2.637)	.079(-1.763)	.745(.326)	.005(-2.821)	.183(-1.335)
1er año educ. vs. 1er año otras	.000(-3.863)	.001(-3.24)	.068(1.831)	.355(-.925)	.09(1.699)
Finaliz. educ. vs. 1er año otras	.000(-4.933)	.410(-.826)	.225(1.216)	.026(2.235)	.004(2.900)

Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999. *1=clase baja; 5= clase alta.

El CNU/OPSU clasifica por clase social²⁰ a los demandantes y asignados al sistema de educación superior. Nótese (Cuadro 5) que quienes demandan y son asignados a la carrera de educación caen en mayor proporción que cualquier otra carrera, en las categorías de clase “obrero” y “marginal”, y en menor proporción en las categorías de clase “media alta” y “alta”. Así mismo, la presencia de demandantes y asignados de las clases “obrero” y “marginal” se acentuó en el tiempo entre los estudiantes de educación, mientras que no se observa la misma tendencia en las demás carreras.

Las entrevistas en profundidad aplicadas a los docentes en ejercicio destacan otro patrón en la dimensión socio-económica. El docente normalista (graduado antes de 1972) era una persona de clase media, normalmente mujer, que no dependía del ingreso que percibía en el ejercicio de la profesión para sobrevivir. El docente graduado en los 80 es una persona que ya necesita el ingreso para vivir, y estudia docencia con el fin de poder combinar sus estudios con el trabajo. Finalmente, el docente graduado en los 90 es una persona de bajos recursos que necesita más de un trabajo para sobrevivir y que no se conforma con lo que gana.

²⁰ El CNU utiliza un índice de Graffar para hacer esta clasificación.

Cuadro 5.
Clase social de demandantes y asignados a carreras según CNU, 1987, 1996 (%)

	Alta y Media Alta				Obrera y Marginal			
	DD1987	AA 1987	DD 1996	AA 1996	DD1987	AA 1987	DD 1996	AA 1996
Ciencias	22.2	24.3	31.0	33.49	35.2	35.3	32.0	26.65
Ingeniería	32.0	30.3	28.4	33.88	29.0	29.6	34.4	30.74
Agro	22.3	22.0	21.9	21.75	39.3	39.9	42.2	42.72
Salud	38.8	42.5	38.5	45.82	21.9	20.5	26.7	22.67
Educación	15.1	17.4	13.0	15.80	43.6	39.9	51.6	44.21
Ciencias Sociales	27.6	27.5	22.8	32.39	28.7	30.8	38.6	29.61
Humanidades	28.4	31.6	30.9	45.98	28.6	31.1	30.7	20.62
Militar	32.5	55.8	27.0	53.19	26.9	9.4	39.7	10.79
Total	27.6	40.5	28.6	31.08	31.0	23.4	28.6	32.16

Fuente: Bases de datos OPSU-CNU, 1987, 1996; DD= Demanda; AA= Asignación. Nota: la sumatoria de todas las clases es 100. Se excluye a la clase media del cuadro.

Estatus laboral e ingresos

La proporción de estudiantes de primer año de educación que trabaja (45%) duplica a la de sus equivalentes de otras carreras. Así mismo, la proporción de estudiantes de educación que trabaja casi duplica entre el principio y el final (80%) de la carrera:

Cuadro 6.
Estatus laboral e ingresos por tipo de estudiante

Estudiante de:	Trabaja mientras estudia (%)	Horas trabajadas por semana	Ingresos mensuales en trabajo (Bs)	Es doc. en servicio (%). Base: trabaja.	Estudia horario diurno (%)
1er año de educación	44.95%	26.35	145,551	64.04%	97.14%
Finaliz. carrera de educ.	80.16%	26.62	188,982	77.55%	91.94%
1er año otras carreras	22.08%	20.11	126,702		
	Sigf. (stat. t)	Sigf. (stat. t)	Sigf. (stat. t)		
1er año educ. vs. finalizando	0.00 (-6.67)	0.883 (-.147)	0.007 (-2.74)		
1er año educ. vs. 1er año otras	0.00 (5.58)	0.009 (2.66)	0.384 (.874)		
Finaliz. educ. vs. 1er año otras	0.00(13.36)	0.002 (3.12)	0.003 (3.05)		

Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999.

Los trabajos de los estudiantes de educación representan más horas en trabajos asociados con mayores ingresos mensuales, y la gran mayoría ya son docentes en servicio, esto es, ya han empezado a ejercer su profesión, mientras que los estudiantes de otras carreras realizan trabajos de carácter secundario. Obsérvese también que la tasa salarial de los estudiantes del último año de educación es mayor a la de los del primer año, y así mismo que aún cuando los estudiantes de educación trabajan en una alta proporción, la inmensa mayoría realiza sus estudios en horarios diurnos, lo cual revela que el ejercicio de la profesión docente ofrece la flexibilidad necesaria para que quienes se inicien en ella se profesionalicen con comodidad.

Incentivos y motivaciones

Características de los procesos de demanda e ingreso a la carrera de educación

Las carreras más solicitadas en los dos años analizados (1987 y 1996) son ingeniería y ciencias sociales, seguidas, en una proporción mucho menor, por educación. La demanda relativa por la carrera de ingeniería subió substancialmente en el período, las carreras del agro han perdido demanda, mientras que la de educación ha experimentado un leve incremento en su demanda relativa (Cuadro 7). Las entrevistas en profundidad realizadas en las instituciones universitarias, corroboran este patrón: la carrera de agronomía tiene muy baja demanda, la de ingeniería muy alta, la de educación bastante alta.

Cuadro 7.
Demanda de carreras

	Ciencias	Ingeniería*	Agro*	Salud	Educación*	Ciencias Sociales*	Humanidades	Militar
Demanda 1987	2.4%	22.6%	8.9%	9.0%	11.8%	42.2%	2.2%	0.9%
Demanda 1996	1.4%	30.4%	4.7%	7.8%	12.7%	40.3%	1.8%	1.0%

Fuente: Base de datos OPSU-CNU, 1987 y 1996. * Carreras incluidas en la muestra de estudiantes.

Las autoridades de las instituciones estudiadas reportaron que la demanda de ingreso a la carrera de educación es mayor a las admisiones pero que, aún así, sus estándares de admisión son los más bajos del sistema de educación superior como consecuencia del inferior perfil académico de quienes solicitan ingreso a la carrera. Los Índices Académicos (IA)²¹ obtenidos en las bases de datos del CNU confirman estas apreciaciones: quienes demandan y son asignados a la carrera de educación tienen los menores IA de todo sistema en 1987, y sólo superan a los asignados a carreras agrícolas en 1996. Se observa, no obstante, un leve incremento en el IA de quienes demandan y son asignados a la carrera de educación en el período estudiado (ver Cuadro 8).

Los datos recolectados en la encuesta aplicada corroboran lo anterior. Los estudiantes de primer año de educación reportan un menor promedio en las calificaciones de la secundaria que los estudiantes de primer año de otras carreras. Dicha diferencia es menor en el caso de los estudiantes que finalizan la carrera de educación, lo cual pudiera estar reflejando un proceso de depuramiento entre los que inician y logran finalizar la carrera (ver Cuadro 9).

²¹ El Índice Académico del CNU se construye sobre la base de las notas de la secundaria y las calificaciones obtenidas en la prueba nacional de aptitud académica.

Cuadro 8.
Índice académico según demanda de carrera (primera opción) y asignación nacional a carreras.

	Ciencias	Ingeniería	Agro	Salud	Educación	Ciencias Sociales	Humanidades	Militar	Total
Demanda, 1987	49.88	50.99	46.09	52.83	44.75	48.16	47.14	47.5	48.65
Asignación 1987	55.19	53.56	49.93	61.35	47.67	52.86	54.11	51.79	52.68
Demanda 1996	54.15	52.16	48.44	53.73	47.33	49.84	50.24	49.29	50.52
Asignación 1996	61.11	57.4	51.42	61.72	52.09	54.31	62.87	55	55.32

Fuente: Base de datos OPSU-CNU, 1987 y 1996.

Cuadro 9.
Calificaciones en la secundaria por tipo de estudiante, 1999

Estudiante de:	Calificación (1-20)		Signf. (stat. t)
Primer año de educación	14.24	1er año educ. vs. finalizando educ.	.013(-2.508)
Finalizando educación	14.65	1er año educ. vs. 1er año otras carr.	.000(-5.294)
Primer año otras carreras	15.00	Finalizando educ. vs. otras carreras	.048(-1.985)

Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999.

Según las autoridades entrevistadas, las mayores deficiencias académicas de quienes intentan y logran ingresar a la carrera son la comprensión lectora, la ortografía, la redacción y el razonamiento lógico. También destacan que se trata de personas poco críticas y analíticas. Explican que esto se debe en parte a las deficiencias en la escuela básica, pero sobre todo al bajo nivel socio-cultural de las familias de origen de muchos de los estudiantes.

Percepción y autopercepción de la carrera, motivaciones para estudiar educación

Prestigio de la carrera. Se indagó acerca de cómo perciben los estudiantes de otras carreras a la carrera docente. Sus respuestas, en abstracto, incluyeron menciones a la importancia de la educación para el país, la responsabilidad que implica formar a los futuros adultos, y la gratificación de enseñar a los demás. En concreto expresaron que los maestros están mal pagados, que la carrera exige un bajo índice académico y que quienes ingresan a ella tienen una mala preparación. Mientras que 81% y 67% de los estudiantes que respectivamente inician y finalizan la carrera docente expresaron deseo de que sus hijos fueran docentes, sólo 55% de los de otras carreras dijeron lo mismo.

Motivaciones para ingresar a la carrera de educación. En sus preguntas abiertas, la inmensa mayoría de los estudiantes de educación indicaron que sus motivos de selección de la carrera eran vocacionales. De segundo mencionaron motivos asociados con su desarrollo personal. Esto contrasta con los estudiantes de otras carreras, para quienes la vocación (47%) es

menos importante, en comparación con los estudiantes de educación, que las oportunidades ofrecidas por mercado laboral (20%), como se ve en el Cuadro 10.

Poco se mencionó estabilidad laboral (menos de 1%) como razón para escoger la carrera en las preguntas abiertas. Esto contrasta con los resultados obtenidos mediante ítems cerrados, sobre la base de una escala del 1 al 3, dirigidos a medir las siguientes motivaciones: vocacionales, de desarrollo personal, estabilidad laboral, otras condiciones laborales (jubilación, vacaciones largas, etc.), e incentivos relacionados con el bajo costo de estudiar la carrera. En este caso, la vocación y el desarrollo personal mantienen una alta importancia, pero también adquiere un alto nivel de relevancia la estabilidad laboral (Cuadro 11).

Cuadro 10.
Tres razones por la cual escogió la carrera que estudia.
Frecuencia de respuesta en preguntas abiertas

Razones por la cual decidieron estudiar carrera	1er año de educ. (%)	Finaliz. Educ. (%)	1er año otras carreras (%)
Vocación	69.64	65.07	47.44
Influencia familiar	1.64	1.49	4.77
Desarrollo personal	14.18	10.45	8.02
Estabilidad laboral	0.73	0.30	0.23
Condiciones de la profesión	1.09	1.19	0.12
Oportunidades que ofrece el mercado laboral	6.73	10.15	20.35
Sin otra opción, fácil ingresar, cambiar a otra carrera	4.00	5.97	7.09
Académicamente fácil, barata, cerca del hogar	1.09	5.07	8.72

Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999.

Cuadro 11.
Razones por la cual escogió la carrera que estudia.
Puntaje (1-3) en preguntas cerradas

	Primer año educación	Finalizando educación	Primer año otras carreras
Vocacional	2.50	2.41	2.38
Desarrollo personal	2.60	2.51	2.57
Estabilidad laboral	2.29	2.48	2.57
Otras condiciones laborales (jubilación, vacaciones)	1.82	1.90	1.89
Incentivos asociados con el bajo costo de la carrera	1.53	1.66	1.58

Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999.

Al hablar de sí mismos en las entrevistas en profundidad, los estudiantes de educación confirmaron la máxima importancia de los motivos vocacionales. Sin embargo, 33% dijo haber preferido otra carrera, y que por razones distinta a su voluntad (índice académico bajo, soy pobre, etc.) terminaron estudiando educación. Tales respuestas se corresponden con las categorías “sin otra opción, fácil ingresar, cambiar a otra carrera” y “académicamente fácil, barata, cerca del

hogar” construidas con base en las preguntas abiertas, las cuales suman 5% y 11% de las respuestas de los estudiantes de primer y último año de educación, respectivamente. En las entrevistas realizadas, 15% los estudiantes del último año de educación mencionaron que en un principio habían entrado a la carrera de educación con la intención de pedir cambio de carrera una vez logrado el ingreso a la universidad, pero que con el tiempo se habían ido quedando al adquirir aprecio y gusto por la educación.

Las encuestas y entrevistas en profundidad con los maestros muestran resultados parecidos a los de los estudiantes. En las encuestas el 68% de las respuestas se refirieron a motivos vocacionales, y 15% a incentivos inmediatos (necesidad económica, el no haber podido ingresar a otra carrera). Estabilidad laboral fue mencionada en sólo 1,7% de las respuestas. No hay diferencias significativas entre hombres y mujeres. En las entrevistas en profundidad se mantiene la baja importancia de la estabilidad laboral, pero la historia cambia en los demás aspectos: el 52% mencionó vocación pura, 25% necesidad económica y el no haber podido ingresar a otra carrera. Otra respuesta frecuente fue el haber “descubierto” la educación por la vía de suplencias que se realizaron por casualidad (11%).

Al hablar de sus pares en las entrevistas en profundidad los estudiantes de educación ofrecen un panorama distinto. Mencionan que el grueso de sus compañeros de estudio ingresaron por bajo índice académico, porque la carrera es fácil, o con la intención de cambiar de carrera. Las autoridades de las 9 instituciones universitarias estudiadas relatan una historia similar. Según ellos, la mayoría de quienes ingresan a la carrera lo hace por una de las siguientes razones: a) intención de cambio de carrera una vez logrado el cupo en la universidad; b) bajo costo de la carrera; c) poder estudiar a medio tiempo; d) por no tener alternativa, es una manera de estudiar algo y obtener un título; e) la carrera es fácil; f) bajo índice académico, la única carrera a la que lograron entrar; g) fracasaron en otra carrera y se transfirieron a educación. Otra respuesta fue: ya ejercen como maestros y quieren profesionalizarse. Sólo en dos casos las autoridades mencionaron vocación como uno entre otros factores.

Determinantes de preferencia por la carrera de educación. El 77% (267) de los estudiantes de educación encuestados reportaron que esa carrera había sido su opción preferida. El Cuadro 12 muestra los resultados de cuatro modelos tipo logit en los que se concretan los determinantes de tales preferencias. En estos se destaca lo que: 1) la vocación como razón de

selección de la carrera está inversamente relacionada con el nivel socioeconómico del estudiante, por lo que la aparente significancia del impacto de la primera variable sobre la preferencia del estudiante por la carrera docente (modelo 1) desaparece en cuando se toma en cuenta el nivel socio-económico del estudiante (modelos 2-4); 2) a mayor el nivel socio-económico del estudiante, menor la probabilidad de que educación haya sido la carrera preferida (modelos 2-4); 3) quienes intentaron ingresar a otra carrera tienen menor probabilidad de haber preferido la carrera de educación; 4) quienes escogieron la carrera docente por tratarse de una carrera más barata o fácil (razón 5), tienen una menor probabilidad de haberla preferido; 5) quienes seleccionaron la carrera motivados por su desarrollo personal tienen una mayor probabilidad de haberla preferido. Nótese la relación inversa entre estar de acuerdo con que “su hijo sea maestro” y la probabilidad de que la carrera sea la preferida. Cabe destacar, finalmente, que todas las variables del modelo 4 aportan al valor predictivo del modelo en su totalidad aún cuando sus coeficientes no sean significativos.

Cuadro 12.
Modelos logit. Variable dependiente: ¿fue la carrera de educación su opción preferida? (si=1, no=0)

Variable	(1)		(2)		(3)		(4)	
	B	Sig	B	Sig	B	Sig	B	Sig
Constante	-1.902	.4857	2.071	.5750	.0083	.9983	7.616	.8201
Razón 1: vocación (1-3)	2.214	.0033	1.121	.2533	1.048	.3091	1.049	.3148
Razón 2: desarrollo personal (1-3)	1.449	.0609	2.227	.0234	2.492	.0143	2.642	.0141
Razón 3: estabilidad laboral (1-3)	.2623	.4357	-.0205	.9643	-.260	.5960	-.2542	.6066
Razón 4: otras condiciones laborales (1-3)	.5260	.3462	1.426	.0875	1.340	.1374	1.321	.1441
Razón 5: incentivos de los estudios de educ. (1-3)	-2.368	.0001	-3.529	.0000	-3.928	.0000	-4.131	.0000
Intentó ingresar a otra carrera (1=si)	-3.094	.0000	-3.869	.0000	-4.03	.0000	-4.081	.0000
De acuerdo con que hijo sea maestro (1=si)	-1.521	.0145	-1.979	.0239	-1.95	.0463	-2.178	.0404
Sexo (1=masculino)	.1799	.7666	.0545	.9420	.1676	.8472	.6153	.5065
Calificaciones en secundaria (1-20)	-.0370	.8069	.1264	.5103	.1086	.5821	.1605	.4311
Índice socio-económico (1-12)	--	--	-.5029	.0008	-.454	.0030	-.4454	.0040
Edad					.1181	.0450	.0648	.3701
Estado civil (omitido: divorciado)								.0000
Soltero							-7.273	.8268
Casado							-5.704	.8637
Unido							-7.796	.8155
% de “No” predichos	64.2%		66.7%		80.0%		82.5%	
% de “Si” predichos	92.5%		94.1%		94.9%		95.7%	
Total predicho por modelo	85.5%		86.9%		91.1%		92.4%	

Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999.

Desempeño de los estudiantes y régimen de permanencia durante la carrera de educación

En las entrevistas en profundidad, los estudiantes de educación hicieron mucho énfasis en los aspectos negativos del cuerpo estudiantil destacando que muchas personas perezosas y con baja capacidad ingresan a la carrera. También clasificaron a los estudiantes en dos grupos, los que están “de paso” y los que quieren estudiar educación de verdad.

Las universidades no cuentan con los datos necesarios para la realización de un análisis estadístico de permanencia y prosecución en la carrera de educación. Las respuestas cualitativas de las autoridades universitarias indican que pocos se retiran una vez que ingresan a la carrera, que hay poca repitencia porque los estudios son fáciles, y que quienes ingresan con la intención de cambiar de carrera normalmente se quedan, esto es, no hacen efectivo el cambio de carrera. Las entrevistas con los estudiantes de educación coinciden con lo anterior: hay pocos abandonos y la migración hacia otras carreras es baja, aún cuando haya habido la intención inicial. Difieren de las autoridades al opinar que sí hay deserción por bajo rendimiento académico.

Satisfacción con la formación recibida

Al calificar la formación que reciben en una escala del 1 al 4, los estudiantes de primer año de educación de primer año reportaron un 2,88, cifra similar a la de sus homólogos de otras carrera. Los estudiantes del último año de educación fueron más críticos, siendo su valoración promedio 2,37. Estos resultados coinciden con lo encontrado en las entrevistas en profundidad con los estudiantes del último año quienes cuestionan la calidad de las materias, su plan de estudios, y la calidad y responsabilidad (incumplimiento de horarios) de sus profesores.

Las entrevistas en profundidad muestran que tanto los maestros jóvenes como los de mayor edad consideran que la formación universitaria en educación de hoy es bastante buena en lo teórico pero que carece de la dimensión práctica: no forma para el trato con niños ni ofrece herramientas para llevar la teoría a la práctica. Los maestros normalistas también mencionan que los nuevos maestros no han sido formados para cumplir con la función de modelaje (presencia, valores), y que no cuentan con herramientas para manejar relaciones interpersonales en el aula. Se explicó en este sentido que el problema de hoy es que las clases en la universidades son impartidas por profesores universitarios que desconocen el trabajo en aula. Que en contraste, la formación impartida en las escuelas normales estaba a cargo de “formadores modelos” también

denominados “maestros de maestros”, esto es, individuos con amplia experiencia en las aulas que ofrecían una formación por la vía del modelaje y la demostración.

4. Carrera del maestro

A continuación se describen las características demográficas, socio-económicas, socio-educativas y laborales de los maestros en Venezuela. Seguidamente, se hace un recorrido por la trayectoria laboral, actitudinal y emocional del docente.

Características generales

Según la Encuesta de Hogares por Muestreo (EHM) la población docente ha venido envejeciendo y a la vez creciendo entre 1980 y 1995. En 1980-1985, el grueso de la población docente tenía entre 21 y 30 años, mientras que en 1990-1995, ésta se concentraba entre los 31 y 40 años. En la Encuesta Bid-Maestros (EBM) (1999) la moda se ubica entre los 36 y 45 años, siguiendo la tendencia observada en la EHM.

Los hombres docentes representan, en el período 1980-1995, 1,70% de la población masculina que declara algún oficio y su presencia entre los hombres ocupados se ubica en 1,36%. Las mujeres docentes, por su parte, representan el 9% de la población que declara algún oficio y el 8,2% de la población femenina ocupada. Se observa una leve disminución en la presencia relativa de los docentes en todas las categorías arriba indicadas a los largo del período estudiado.

Predomina la presencia femenina en la profesión docente, con una razón de 3 a 1 entre mujeres y hombres ocupados en la EHM (1995) y de 8,5 a 1 en la EBM. La diferencia observada estriba en que la EBM sólo incluye a los maestros de los primeros seis grados del sistema, mientras que la primera incluye a los docentes de educación media donde hay una mayor presencia de hombres en el ejercicio de la profesión.

Las mujeres docentes presentan una mayor tasa de participación (87%) laboral que las demás profesionales (83%) en el período de mayor productividad (26 a 45 años).²² Así mismo, comparadas con las demás mujeres ocupadas, las docentes muestran la mayor tasa de casamiento, lo cual indica que ésta es una profesión que le permite a la mujer combinar el trabajo con los oficios del hogar:

²² Los datos reportados corresponden a 1995.

Cuadro 13.**Estado civil de mujeres docentes y con otras profesiones y oficios ocupadas, 1980-1995 (%)**

	Año	Profesores y maestros	Otras profesiones	Gerentes y afines	Otras ocupaciones	Agricultores y afines
Casado o unido	1980	61.95	54.31	60.15	46.42	47.38
	1995	61.38	49.24	53.54	48.61	40.33
Viudo o divorciado	1980	4.29	7.88	10.11	7.16	11.47
	1995	9.83	15.11	21.44	14.67	19.63
Soltero	1980	33.76	37.82	29.73	46.42	41.16
	1995	28.79	35.65	25.02	36.72	40.04

Fuente: Encuestas de Hogares por Muestreo, OCEI.

Al considerar la trayectoria de vida del trabajador docente observamos que su salida del mercado de trabajo es más temprana y rápida que la de otros profesionales en la medida en que avanza su edad. Los hombres docentes se retiran rápidamente a partir de los 41 y 51 años en los años 1980 y 1995, respectivamente, mientras que los hombres de otras profesiones empiezan a hacerlo, más lentamente, una década después. Las mujeres docentes inician su proceso de retiro a los 41 años de edad, con mayor velocidad que los docentes masculinos. El patrón arriba descrito refleja, por una parte, el actual régimen de jubilaciones, y por la otra, la tendencia de la mujer a desincorporarse más temprano a fin de dedicarle más tiempo a la dirección del hogar.

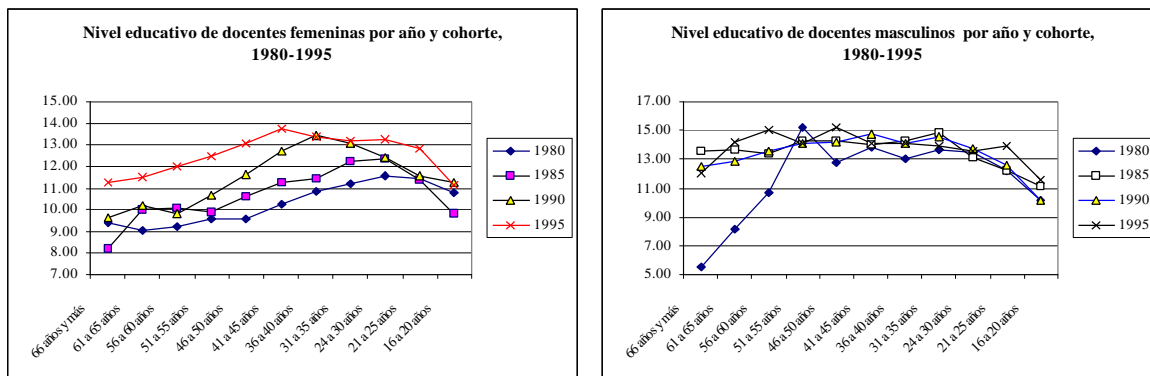
El nivel educativo (años de escolaridad) de los docentes ha venido subiendo en el tiempo, aunque en menor medida entre los hombres que entre las mujeres. Al considerar el proceso de crecimiento del nivel educativo por cohorte, se observa que entre las mujeres éste no se deriva tanto de un incremento en el nivel educativo de los docentes jóvenes, sino de la realización de estudios continuados, entre los 21 y 55 años de edad. Entre los hombres no se observan rasgos claros de este continuado esfuerzo de mejoramiento profesional. Ver Cuadro 14 y Gráfico 1.

Cuadro 14.**Nivel educativo(años de escolaridad) de docentes, 1980-1995**

	1980	1985	1990	1995
Hombres	12.90	13.74	13.99	14.10
Mujeres	11.01	11.52	12.41	13.01

Fuente: Encuesta de Hogares por Muestreo. Diferencia entre 1980 y 1995 tiene una significancia estadística de .01 tanto en el caso de hombres como en el caso de mujeres.

Gráfico 1. Nivel educativo de docentes por sexo, 1980-95



Fuente: Encuesta de Hogares por Muestreo.

La EHM destaca el cierre de las escuelas normales y bachilleratos docentes (ocurrido en 1969 y 1980, respectivamente) al mostrar una disminución en el número de normalistas como proporción de la totalidad de los docentes de 18% a 12% y de 51% a 34% entre hombres y mujeres, respectivamente, entre 1980 y 1990.²³ La disminución en el número de normalistas también refleja, sin embargo, los esfuerzos de formación continua realizados por los docentes, y las mujeres docentes en particular, producto de los incentivos económicos de la política salarial en el sector (ver Sección 2). La EBM corrobora esto al arrojar que el 82% de los normalistas y bachilleres docentes han realizado estudios superiores de manera parcial o total.

Condición socio-económica

Según la EBM, los maestros se perciben a sí mismos como personas ubicadas entre las clases media y media baja.²⁴ Dentro de este rango, los hombres (2,24) se sienten más pobres que las mujeres (2,44).²⁵ La autopercepción de clase no varía de manera significativa por cohorte o edad.

La carrera docente, ha sido, claramente un medio de ascenso socio-educativo para quienes optaron por ella. El 63% y 61% de los docentes con estudios superiores provienen de familias en las que los padres y madres tienen 9 o menos años de educación, respectivamente.

De acuerdo a la EBM el ingreso familiar de los maestros en abril de 1999 es de Bs. 484.246 (\$807) mensuales, y su ingreso familiar per cápita de Bs. 122.616 (\$224) mensuales.

²³ La Encuesta de Hogares dejó de recolectar información sobre las especialidades estudiadas en la secundaria a partir de 1993, razón por la cual no se presenta información correspondiente a 1995.

²⁴ El Valor promedio del índice de autopercepción de clase fue 2,42 donde 3=clase media y 2= clase media baja.

²⁵ El índice de clase social tiene un mínimo de 1 (clase baja) y un máximo de 5 (clase alta). La diferencia encontrada es estadísticamente significativa al 0,01.

Este último monto sigue la tendencia observada en la EHM donde el ingreso familiar per-cápita de los docentes, que se ubicaba en \$358 en 1980, bajó de manera significativa a \$143 en 1985 y empezó a subir nuevamente a \$191.5 en 1995:

Cuadro 15.
Ingreso familiar per cápita mensual de los docentes en US dólares

Año	Tasa de cambio	Mujeres	Hombres	Todos
1980	4.3	351.07	380.52	358.49
1985	13.41	136.52	166.23	143.47
1990	47.82	157.24	160.98	158.03
1995	170	195.93	179.76	191.54

Fuentes: Encuesta de Hogares; IESA, Base de datos macro-económica.

¿Son o no pobres los maestros? En la EHM, donde se clasifica a la población en las categorías de no pobre, pobreza crítica y pobreza extrema, se observa que la proporción de docentes en situación de pobreza es baja pero ha venido creciendo (Cuadro 16). Los resultados por cohorte muestran que en 1980-1985, el crecimiento en la pobreza se concentró en la población mayor de 55 años, y en la población en edad productiva (26-40 años) en 1985-1995.

El incremento en la pobreza en el período 1985 y 1995 entra en contradicción con el Cuadro 15, donde se observa que el ingreso familiar per cápita en dólares subió en el período. La diferencia yace en distorsiones en la tasa de cambio, y en particular, en sobrevaluaciones de la misma en años más recientes. La disminución del ingreso familiar per cápita real²⁶ en el período, corrobora que en efecto, ha habido un incremento en la pobreza (ver Cuadro 17).

Cuadro 16.
Docentes: distribución porcentual en categorías de pobreza

	1980	1985	1990	1995
No pobre	95.59	88.56	83.68	77.14
Pobreza crítica	1.55	5.83	9.63	13.76
Pobreza extrema	2.86	5.61	6.69	9.1

Fuente: Encuesta de Hogares por Muestreo.

Cuadro 17.
Evolución del ingreso familiar per cápita real, 1985-1999

	1980	1985	1990	1995	1999
Bs. precios corrientes	1541.5	1,923.90	7,557.18	32,561.70	122,616.00
IPC. base 1984	65.94	110	495.2	3029	16178.3
Bs. valor real, base 1985	2571.66	1923.9	1678.7	1182.2	833.7

Fuentes: Encuesta de Hogares por Muestreo años 1980-1995; Encuesta Bid-Maestros, 1999; IESA, Base de Datos Macro-Económica.

²⁶ Ajustado por el Índice de Precios al Consumidor.

No obstante la tendencia anterior, la gran mayoría de los maestros se encuentran, hoy en día, en una situación superior a la del resto de la población en lo relativo a sus ingresos familiares. El Cuadro 18 muestra cómo el 75% los maestros se ubican en los dos quintiles superiores de la población venezolana en cuanto a sus ingresos familiares en el segundo semestre de 1998:

Cuadro 18.
Ubicación de los maestros en los quintiles de ingreso familiar de la población venezolana

	Quintil 1 (20% inferior)	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5(20% superior)	Total
Masculino	1.90	9.52	13.33	31.43	43.81	100
Femenino	1.03	8.38	16.65	33.52	40.41	100
Total	1.13	8.50	16.29	33.30	40.78	100

Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999; Encuesta de Hogares, segundo semestre, 1998.

A fin de cotejar los resultados arriba presentados se analizó la posesión de activos y condición de vivienda de los docentes. Según la EBM el 44,6% de los hombres y el 35,09% de las mujeres poseen un vehículo, siendo la edad promedio del vehículo 16 y 13 años, respectivamente.²⁷ El hacinamiento, medido como el número de personas por dormitorio y baño, es de 1,49 y 3,05 respectivamente; no hay diferencias entre los sexos:

Cuadro 19.
Hacinamiento en el hogar, docentes por sexo, 1999

	Mujeres	Hombres	Total
No. personas por cuarto de dormir	1.48	1.58	1.49
No. de personas por baño en hogar	3.03	3.24	3.05

Fuente: Encuesta Bid-maestros Nota: las diferencias entre hombres y mujeres no son significativas.

Cuadro 20.
Número de personas por cuarto de dormir

	Docentes	Otros profesionales	Gerentes y afines	Otras ocupaciones excepto agricultores
1980	1.91	1.94*	1.78*	2.58*
1985	1.80	1.76*	1.63*	2.53*
1990	1.67	1.62*	1.59*	2.37*

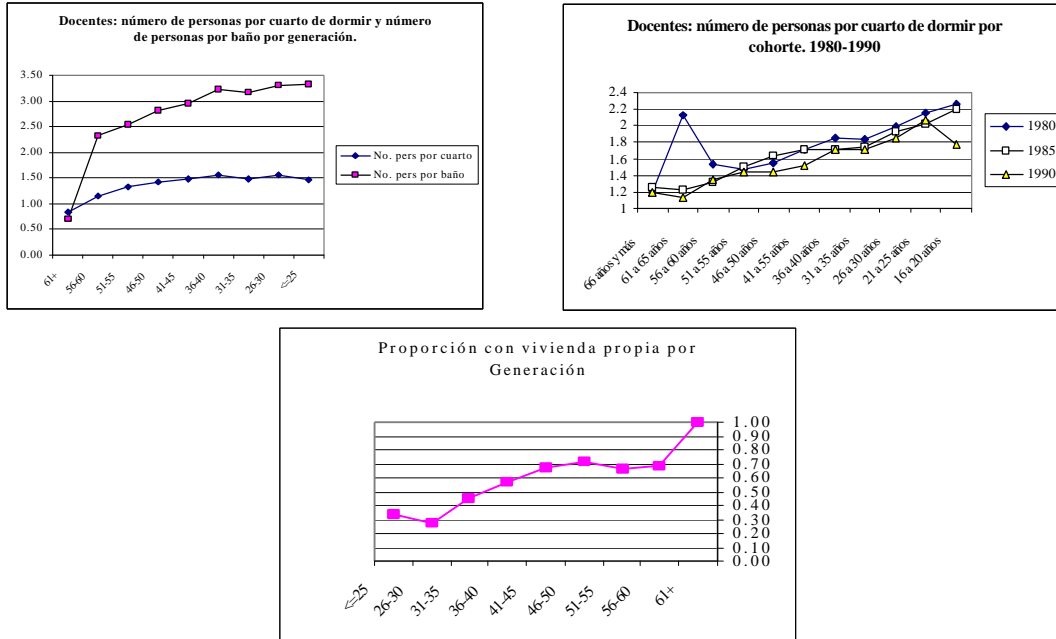
Fuente: Encuesta de Hogares por Muestreo, 1980-1990 (datos de vivienda no disponible para 1995). * Diferencia de medias con respecto a docentes es significativa al .05.

Las EHM muestran que la condición de hacinamiento de los docentes ha venido disminuyendo en el tiempo, y también, que sus condiciones son inferiores a las de los gerentes, mejores que las de las personas con otras ocupaciones urbanas, en inclusive mejores, en 1985 y 1990 que las de otros profesionales (Cuadro 20). En cuanto a la posesión de sistemas de eliminación de excretas, suministro de agua, y alumbrado eléctrico, los docentes se encuentran en

²⁷ Las diferencias en ambos casos son estadísticamente significativas al 0,05.

condiciones mejores que la generalidad de la población, peores que los gerentes y similares a los demás profesionales. Al considerar a los maestros por cohorte, se encuentra que las condiciones de la vivienda de los docentes van mejorando, de manera significativa, en la medida en que avanza su edad. De manera similar, la posesión de vivienda propia sube con la edad (Gráfico 2).

Gráfico 2. Situación de vivienda de los docentes



Fuentes: Encuesta Bid-Maestros, 1999; Encuesta de Hogares, 1980-1990.

Ingreso, horas trabajadas y situación laboral

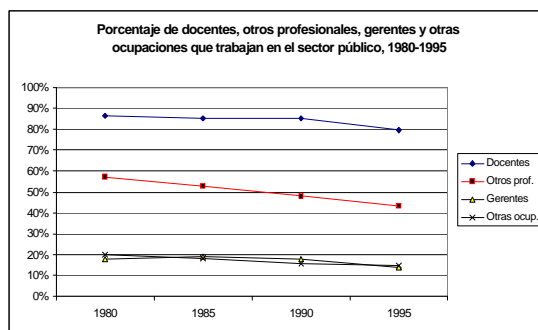
La tasa de participación de los docentes en el sector público es de 85%, cifra que supera ampliamente a la de los otros profesionales, y que en contraste con el resto de la fuerza laboral, ha bajado sólo levemente entre 1980 y 1995 (Gráfico 3). La tasa de desocupación de los docentes es también muy inferior y más estable que la del resto de la fuerza laboral (Gráfico 4). Así mismo, los docentes trabajan menos horas por semana (Gráfico 5).²⁸

Los perfiles edad-ingreso muestran que al no tomarse en cuenta las horas trabajadas, y manteniendo fijos los niveles educativos, los docentes ganan menos por mes que los demás profesionales y técnicos. Las pendientes de las curvas de dichos perfiles también muestran que el crecimiento del salario a lo largo de la vida del maestro con grado universitario es menor que el de otros profesionales equivalentes. Pero por otra parte, las ecuaciones salariales aplicadas a las

²⁸ Si se toma en cuenta que los docentes disfrutaban de 60 días hábiles de vacaciones pagadas y el resto de la fuerza de trabajo de sólo 15, se agranda la diferencia arriba observada. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que los docentes sólo reportan como hora trabajada las horas de labor escolar, y que en las entrevistas en profundidad éstos reportaron que realizaban al menos 5 horas adicionales de trabajo semanal en sus casas.

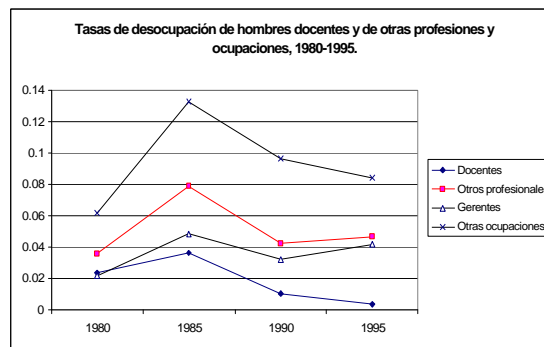
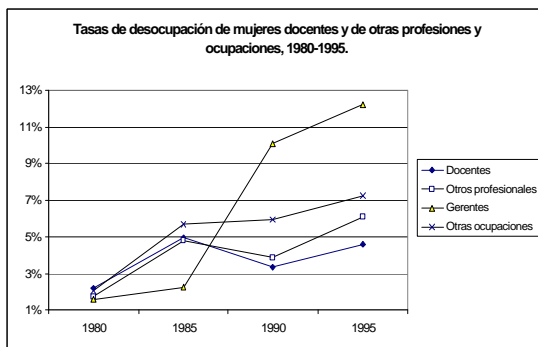
EHM arrojan cuatro grandes resultados: 1) manteniendo fijas las horas trabajadas, la edad, la escolaridad y el sexo, los docentes ganan *igual* que los otros profesionales y un poco menos que los gerentes; 2) la tasa marginal de trabajar más horas es mayor para los docentes que para el resto de la población; 3) las diferencias de sueldo entre hombres y mujeres es menor entre los docentes que entre el resto de la población trabajadora; 4) el retorno económico de la escolaridad es mayor para los docentes que para el resto de la población.

Gráfico 3. Participación de los profesionales en sector público, 1980-1995



Fuente: Encuesta de Hogares por Muestreo, 1980-1995.

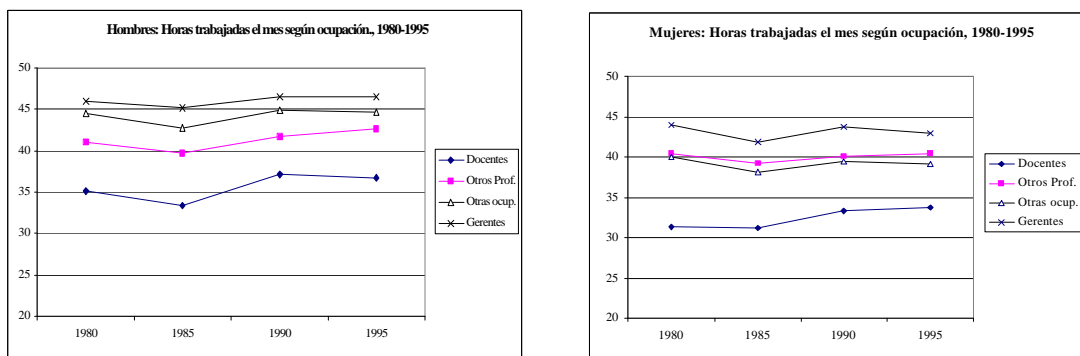
Gráfico 4. Tasas de desocupación de los profesionales por sexo, 1980-1995



Fuente: Encuesta de Hogares por Muestreo, 1980-1995.

²⁹ Ver resultados detallados en el Anexo 3.

Gráfico 5. Horas trabajadas por sexo, 1980-1995



Fuente: Encuesta de Hogares por Muestreo, 1980-1995.

Finalmente, cabe destacar algunos patrones laborales y salariales encontrados en la EBM:

- 1) una alta proporción (59,29%) de maestros hombres tienen al menos un segundo trabajo;
- 2) el sueldo de la escuela donde los docentes fueron encuestados representa el 87% y el 73% de los ingresos totales mensuales (en todos sus trabajos) de los hombres y mujeres, respectivamente;
- 3) el sueldo en la escuela donde los maestros fueron encuestados representa aproximadamente el 50% del ingreso familiar total de los maestros;
- 4) en promedio, las mujeres maestras aportan el 61% de su ingreso familiar y los hombres el 72% del mismo.

Cuadro 21.
Patrones laborales y salariales según Encuesta Bid-Maestro, 1999

	Femenino	Masculino	Total
Ingreso total (escuela más segundo y/o tercer trabajo)	235,520	299,022	242,119
Sueldo en escuela	187,524	190,261	187,806
Proporción de sueldo escuela sobre ingreso total	87.85%	73.16%	86.34%
Ingreso total como proporción de ingreso familiar	60.69%	71.88%	61.90%
Ingreso en escuela como proporción de ingreso familiar	51.23%	50.99%	51.21%
Proporción con al menos un segundo trabajo	31.90%	59.29%	

Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999. Negrita: dif. signif. al 0,05; Negrita itálica: dif. signif. 0,10.

Trayectoria laboral, actitudinal y emocional

Expectativas vs. realidad en la carrera del maestro

En la medida en que los individuos pasan del estatus de estudiante y se incorporan de lleno a la carrera docente, sus percepciones acerca de los atributos de esta profesión pueden cambiar. A continuación se comparan las expectativas de los estudiantes de educación con lo encontrado por los docentes una vez que entran de lleno al ejercicio, y se considera cómo evoluciona la satisfacción del docente con su profesión en la medida en que avanza su edad.

El cuadro que sigue presenta una serie de atributos de la profesión docente que los estudiante y docentes en ejercicio debían calificar.³⁰

Cuadro 22.

Atributos esperados(estudiantes) u observados(docentes) de la profesión docente

La profesión docente permite/brinda:	Estudiantes		Docentes
Desarrollar relación de calidad en el trabajo	4.71		4.51
Mínima carga administrativa-burocrática	2.97		2.94
Estabilidad laboral	3.96	<	4.11
Oportunidad para ejercer liderazgo	3.92		3.90
Oportunidad de contribuir con sociedad	4.83	>	4.59
Gozar de un alto estatus social	2.91		2.92
Reconocimiento de logros	3.88	>	3.65
Oportunidad para desarrollar otras actividades	3.84	>	3.48
Alta autonomía e independencia en ejercicio profesional	3.99	<	4.21
Oportunidad de desarrollo profesional	4.71	>	4.09
Contar con adecuados recursos didácticos	3.92	>	3.44
Contar con apoyo de padres	3.97	>	3.76
Ingreso adecuado	3.08	>	1.99

Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999. Negrita: dif. Signif. al 0,05; Negrita itálica: dif. Signif. 0,10.

Este muestra que los docentes superan a los estudiantes en la visión de que la profesión ofrece estabilidad laboral y permite autonomía e independencia en el ejercicio de la profesión. Las expectativas de los estudiantes superan lo percibido por los docentes en cuanto a las posibilidades de contribución, obtención de reconocimiento, oportunidades de desarrollo, contar con apoyo de padres y recursos didácticos, y lo adecuado de su ingreso. Obsérvese que ambos le otorgan un puntaje relativamente bajo a la posibilidad de gozar de un alto estatus social y de desenvolverse con una mínima carga administrativa-burocrática. Por el contrario, todos coinciden en que la profesión ofrece posibilidades para desarrollar relaciones de calidad en el trabajo.

Cambios de actitud en el tiempo

Dadas las diferencias entre las expectativas y la realidad, cabe preguntarse si los estudiantes y docentes en ejercicio han experimentado cambios de actitud en el tiempo. A continuación se consideran la satisfacción del docente con su profesión, los deseos de abandonar la enseñanza, la vocación y la actitud hacia los padres.

La satisfacción del docente en ejercicio con su profesión disminuye rápidamente al principio de su carrera y sube nuevamente hacia finales de la vida laboral. No se observa ninguna

³⁰ Los atributos evaluados por los estudiantes y docentes conforman una Escala de Likert de rango 1-5.

diferencia en los sentimientos de satisfacción entre los estudiantes que inician la carrera y aquellos que se encuentran cerca de su graduación.³¹

El 34% de los docentes ha considerado la posibilidad de abandonar la enseñanza. Los docentes entre los 31 y 40 años son los que han considerado con mayor frecuencia esta posibilidad. Los muy jóvenes y más viejos (56+ años) son los que lo han considerado con menor frecuencia. Las regresiones logísticas que se presentan en el Cuadro 23 también destacan los siguientes patrones: 1) a mayor la edad del docente (EDAD) y su satisfacción con el contexto laboral (SATISF), y a mayor el porcentaje del ingreso familiar aportado por el maestro (APORTE), menor la probabilidad de que éste desee abandonar la profesión; 2) los docentes que tienen un segundo trabajo (SECEMP), con mayor experiencia laboral (EXPERC), y que tienen mayores ingresos familiares (INGR_FAM) desean, con mayor probabilidad, abandonar la profesión; 3) los docentes masculinos (HOMBRE) tienen una mayor probabilidad de querer abandonar la profesión; 4) los ingresos personales de los maestros, sea por el trabajo que realizan en escuelas (ING_ESCS) o en todas sus ocupaciones combinadas (ING_TOT) no afectan su deseo de abandonar la enseñanza (modelos 6 y 7, respectivamente); 5) el nivel educativo del docente (EDUFIL) no afecta sus deseos de permanecer o abandonar la enseñanza cuando la ecuación toma en cuenta la edad y sexo del mismo.

Los índices utilizados para medir la vocación de los estudiantes de educación y de los maestros no son comparables, ya éstos se basan en preguntas distintas y tienen, además rangos distintos.³² Sin embargo, teniendo en cuenta las tendencias dentro de cada grupo, y aprovechando la pregunta común referente a “si le agradaría que su hijo fuera maestro”, se observan claros patrones. El índice de vocación de los estudiantes que finalizan la carrera de educación es significativamente inferior a la de los estudiantes de primer año. Así mismo, entre los maestros en ejercicio, el índice de vocación disminuye entre los 20 y los 35 años y empieza de nuevo a subir,

³¹ Tomado como un todo, el índice de satisfacción con la profesión del docente en ejercicio se ubica en 3,75 en la escalas de Likert.

³² Una de las preguntas en incluida en el cálculo del índice coincide, a saber, “Si tiene o tuviese hijos o hijas, ¿le agradaría que uno de ellos fuera maestro? El índice de vocación de los maestros incluye una pregunta adicional: “Si tuviera que elegir una carrera hoy, ¿volvería a elegir la carrera docente? En el caso de los maestros, dos respuestas positivas suma 2, de allí un rango del 0 al 2. El índice de vocación de los estudiantes incluye dos preguntas adicionales: a) ¿Fue la carrera docente su opción preferida?; b) ¿Intentó ingresar a otras carreras antes de estudiar la carrera docente? En este caso si todas las respuestas eran afirmativas, se asignó un puntaje de 3, si todas eran negativas, un puntaje de 0. De allí el rango de 0 a 3.

paulatinamente a partir de los 41 años. Cabe destacar que estas cifras no coinciden con la percepción obtenida en las entrevistas en profundidad. Allí, los docentes de las generaciones más viejas, perciben poca vocación entre los docentes más jóvenes. Es posible que ello se deba a las expectativas que los primeros tienen acerca de cómo debe expresarse la vocación en los últimos: en la práctica docente más que en el desarrollo conceptual.

Cuadro 23.
Determinantes de deseo de abandonar la enseñanza (modelos logísticos)*

Variable	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)		(7)	
	B	Sign.	B	Sign.	B	Sign.	b	Sign.	b	Sign.	B	Sign.	B	Sign.
Constante	2.509	0.060	-0.266	0.975	4.888	0.000	5.184	0.000	0.068	0.994	4.619	0.000	5.093	0.000
SATISF	-1.280	0.000	-1.244	0.000	-1.236	0.000	-1.278	0.000	-1.280	0.000	-1.206	0.000	-1.258	0.000
SECEMP (1=si, 0=no)					0.531	0.008	0.443	0.029	0.426	0.039	0.487	0.111	0.525	0.033
INGR_FAM	0.000	0.002	0.000	0.002	0.000	0.012	0.000	0.011	0.000	0.007	0.000	0.019	0.000	0.011
APORTE	-0.008	0.026	-0.006	0.105	-0.008	0.024	-0.009	0.011	-0.009	0.017	-0.008	0.048	-0.009	0.028
EXPERC **	0.015	0.258	0.037	0.062	0.036	0.063	0.038	0.053	0.038	0.057	0.032	0.140	0.042	0.040
EDAD			-0.033	0.101	-0.034	0.090	-0.037	0.066	-0.033	0.102	-0.031	0.156	-0.039	0.061
HOMBRE (0=mujer)							0.590	0.038	0.568	0.047	0.469	0.144	0.422	0.153
EDUFIL***		0.062		0.126						0.268				
Secundar. incompleta	1.463	0.206	5.097	0.538					5.051	0.540				
Secundaria completa	2.073	0.062	5.533	0.504					5.294	0.520				
Univ. incompleta	1.472	0.183	4.898	0.554					4.753	0.564				
Univ. completa	1.639	0.141	5.121	0.536					4.903	0.552				
ING_TOT											0.000	0.868		
ING_ESCS													0.000	0.786
% "No" predichos	85.4%		85.6%		85.4%		86.2%		84.9%		85.9%		85.5%	
% "Si" predichos	40.5%		41.5%		39.5%		42.2%		44.1%		40.4%		42.3%	
Total predicho por modelo	68.3%		68.9%		67.9%		69.5%		69.5%		68.7%		69.1%	

Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999. *1=ha considerado abandonar la enseñanza; 0= no lo ha considerado. ** Años de experiencia laboral como docente. ***Variable omitida: post-grado.

Por otra parte, nótese cómo reaccionaron los estudiantes y maestros frente a la pregunta “le agradaría que su hijo sea maestro” (Cuadro 24). Las respuestas afirmativas bajan significativamente, entre el primer año de la carrera y el ejercicio docente. Durante la vida laboral del docente, este deseo baja entre los 25 y los 40 años, y luego empieza a subir paulatinamente hasta el final de su carrera.

Cuadro 24.
Si tiene o tuviese hijos o hijas, ¿Le agradaría que su hijo fuera maestro? (% de respuestas positivas)

	% Si		Stat. t.	Signif.
Primer año de educación	0.814	Primer año vs. Finalizando	2.640	0.009
Finalizando carrera de educación	0.672	Finalizando vs. Docente en ejercicio	4.097	0.000
Docente en ejercicio	0.482	Primer año vs. Docente en ejercicio	9.616	0.000

Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999.

Se indagó acerca de cuán útiles encontraban los docentes las reuniones con padres de familia. En un rango del 0(inútiles) al 3(muy útiles), la respuesta promedio de los docentes fue de 2,70. Cabe destacar que este índice baja entre los 20 y los 35 años y luego sube de nuevo los 35 y los 50 años. No se ha formulado hipótesis alguna acerca de este patrón.

Trayectoria laboral

La inmensa mayoría de los docentes en ejercicio se iniciaron como suplentes, interinos o como empleados de escuelas privadas. Los que entraron sin estos preámbulos al sistema de educación pública mencionaron haber tenido los contactos políticos necesarios para lograrlo. El paso de ingreso a escuelas del sector público en los últimos años ha sido por la vía del concurso donde la experiencia previa, sea como suplente o como maestro en una escuela privada, es tomada en cuenta.

El segundo trabajo de los maestros de las escuelas privadas es, con contadas excepciones, en escuelas públicas. Las mejores condiciones laborales de éstas últimas las hacen una meta laboral para los maestros. Los primeros cargos públicos son con frecuencia obtenidos en escuelas ubicadas en localidades lejanas y áreas marginales de difícil acceso y con infraestructuras precarias. Con el tiempo, los maestros logran, por la vía de los traslados, migrar hacia escuelas ubicadas en entornos menos difíciles y localidades más cercanas a sus hogares.

5. Los incentivos en el medio en que trabajan los maestros

A continuación se consideran los incentivos, conducta y desempeño de los docentes en el marco de las categorías institucionales donde laboran. Tal y como se mencionó en la segunda sección, se estudiaron cinco tipos de escuela: nacionales, estatales, municipales, privadas subvencionadas y privadas no subvencionadas.

Incentivos según arreglo institucional

Clima disciplinario

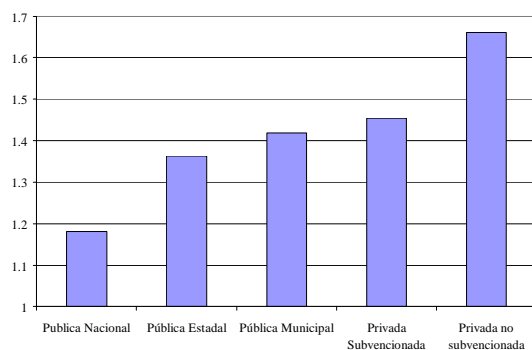
La disciplina laboral aplicada en la escuela, constituye un primer elemento que pudiera afectar la conducta laboral del docente. Tras indagarse, en la encuesta aplicada a los maestros sobre las exigencias impuestas en cuanto a puntualidad y sanciones aplicadas a la impuntualidad, se

construyó un índice de disciplina de rango 0 (poca disciplina) a 4 (muchacha disciplina). Todas las escuelas se caracterizan por tener un clima disciplinario laxo si tenemos en cuenta que la puntuación máxima es 4 (ver Gráfico 6). La máxima disciplina se encontró en las escuelas privadas no subvencionadas (1,66), y la mínima en las escuelas nacionales (1,18). Las escuelas estatales, municipales y privadas subvencionadas tienen un clima disciplinario intermedio.³⁴

De acuerdo a lo expresado en las entrevistas en profundidad con docentes y directores: 1) las escuelas privadas religiosas (privadas subvencionadas) son percibidas por los directores y docentes como estrictas en el manejo tanto de la disciplina laboral y estudiantil; 2) quienes laboran en las escuelas religiosas indican que la religión se asocia con proyectos y filosofías de trabajo que favorecen la creación de un ambiente que potencia la entrega, la mística en el trabajo y la identidad con el plantel; 3) los directivos de las escuelas oficiales perciben la posibilidad del despido como última sanción en la escuela privada hace que los docentes que laboran simultáneamente en escuelas públicas y privadas cambien de actitud y se comporten de una manera distinta en uno u otro trabajo.

Gráfico 6. Índice de clima disciplinario por tipo de institución

Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999. 1= bajo nivel de disciplina; 5= alto nivel de disciplina.



Apreciación del ambiente de trabajo

Con base en los ítems incluidos en el Cuadro 25 se construyó un índice de apreciación del ambiente de trabajo. El Gráfico 7 muestra que los docentes de las escuelas privadas son quienes más aprecian su ambiente de trabajo, y que los de las escuelas nacionales y municipales son quienes menos lo aprecian.

³³ Ver detalles de construcción de todos los índices utilizados en esta sección en el Anexo 1.

³⁴ No hay una diferencia estadísticamente significativa entre estas tres categorías de escuelas.

Cuadro 25.

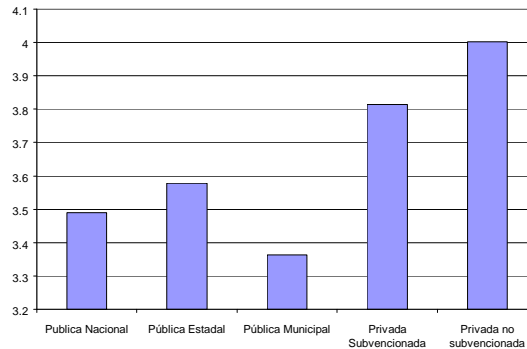
Ítems contenidos en índice de apreciación del ambiente de trabajo (sobre escala del 1-5)

En esta escuela... (indique grado de acuerdo)	Nacional	Estadal	Municipal	Privada Subv.	Privada no Subv.	Total
Maestro con suficiente libertad pedagógica	3.92	3.90	3.68	4.09	4.50	3.98
Director solicita opinión de docentes	3.68	3.64	3.38	3.75	3.90	3.68
Se cuenta con apoyo de instancia superior	3.32	3.42	3.18	3.85	3.96	3.50
Dir. aporta para mejorar prácticas pedagóg.	2.59	2.58	2.64	2.59	2.39	2.57
Padres coinciden con maestros	3.67	3.80	3.60	4.03	4.06	3.81
Maestros agobiados por problemas salariales	3.20	2.91	2.61	2.50	2.37	2.86
Mucho conflicto en la escuela	2.61	2.46	2.55	2.04	1.87	2.38
Mucha inherencia política en la escuela	2.19	2.23	2.51	1.83	1.73	2.12
Director estimula y reconoce	3.51	3.67	3.27	3.74	4.01	3.64
Director es líder	3.43	3.53	3.28	3.55	3.91	3.52

Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999.

Gráfico 7.

Índice de apreciación del ambiente de trabajo



Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999. 1= baja apreciación, 5= alta apreciación.

Muy relacionado a la apreciación del ambiente de trabajo se encuentra la calificación de los cursos de actualización recibidos, ya que se espera que la calidad y pertinencia de los mismos esté estrechamente relacionada con las capacidades y liderazgo pedagógico del director. Se encontró que la satisfacción con la calificación recibida es significativamente mayor en las escuelas privadas que en las escuelas oficiales.

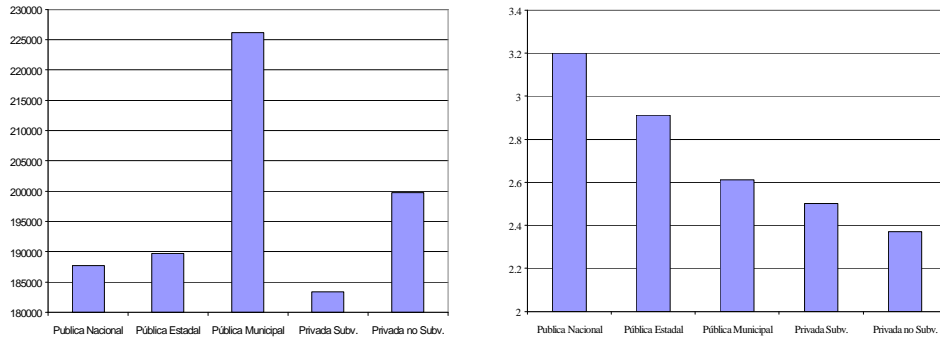
Hay poca relación, y en algunos casos una relación inversa, entre los niveles salariales y la apreciación del ambiente de trabajo. Los docentes de las escuelas municipales, quienes disfrutaban de los mejores salarios, son también los que menos aprecian su ambiente de trabajo (Gráficos 7 y 8). Tampoco parece haber relación entre el nivel salarial y el grado hasta el cual los maestros se identifican con el ítem número 6 del Cuadro 25, a saber: “los maestros están tan agobiados por sus problemas salariales que no pueden desempeñar bien su trabajo” (Gráfico 8).

Gráfico 8.

Salarios de los docentes por tipo de institución Maestros agobiados por tipo de escuela

Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999

En las entrevistas, los docentes y directores reportaron que tener un segundo trabajo incrementa el sentido de agobio, y por ende reduce el desempeño en el trabajo. Primero, porque



el tiempo de traslado entre un plantel y otro obliga a recortar el tiempo de clases o la hora de almuerzo. Segundo, porque el tiempo no alcanza para preparar las clases y darle a los alumnos una atención personalizada. Tercero, por el agotamiento que ello implica. Las cifras no se corresponden de manera clara con estas afirmaciones ya que las escuelas que tienen el mayor número de maestros con dos trabajos, las subvencionadas(40%) y las municipales (49%), ofrecen respuestas contrarias en relación a la sensación de agobio (Gráfico 8).³⁵

Apreciación del contrato de trabajo

Hemos visto que los docentes de las escuelas más disciplinadas y peor pagados son también los que más aprecian su ambiente de trabajo, y vice-versa. Cabe, preguntarse, por lo tanto, ¿qué le parece realmente importante al docente en su contrato de trabajo?

Todos los docentes coinciden en que la estabilidad laboral es el aspecto más importante de su contrato laboral. Sigue en importancia la escala salarial para los docentes de las escuelas oficiales y privadas subvencionadas, y las condiciones de trabajo y las normas de ascenso y promoción para los docentes de las escuelas privadas no subvencionadas. Así mismo los maestros de las escuelas oficiales valoran los sistemas de jubilaciones y pensiones, mientras que los de las escuelas privadas le dan mayor importancia a los sistemas de evaluación y calificación del mérito y

³⁵ El 30% y el 28% de los maestros de las escuelas nacionales y estatales, respectivamente, tienen dos trabajos.

al régimen disciplinario. Los regímenes de permisos y licencias y el reconocimiento a las organizaciones sindicales son los ítems menos valorados por todos (Cuadro 26).

Cuadro 26.
Apreciación del contrato (valor ponderado del ítem 0-1)

	Estabilidad laboral	Escala salarial	Dedicación, tamaño de clases	Normas de ascenso y promoción	Bonos y beneficios	Sistema de evaluación y calificación de méritos	Condiciones de jubilación	Régimen disciplinario	Duración de vacaciones	Reconocimiento de organizaciones sindicales	Régimen de permisos y licencias	Otro
Nacional	0.15	0.13	0.11	0.10	0.10	0.09	0.09	0.08	0.06	0.04	0.05	0.00
Estadal	0.14	0.12	0.11	0.10	0.10	0.09	0.09	0.08	0.06	0.05	0.05	0.00
Municipal	0.15	0.13	0.11	0.10	0.09	0.09	0.10	0.07	0.07	0.04	0.04	0.02
Priv. subv.	0.15	0.12	0.11	0.10	0.09	0.10	0.09	0.09	0.06	0.04	0.06	0.00
Priv. no subv.	0.15	0.11	0.13	0.10	0.09	0.10	0.07	0.10	0.06	0.04	0.05	0.00

Fuente: EBM, 1991. Nota: Cada fila suma 1.

Lo anterior apunta a: a) la presencia de un sistema competitivo (evaluación al mérito) asociado con normas de ascenso y la escala salarial, combinado con un sistema de sanciones (régimen disciplinario), en las escuelas privadas no subvencionadas; b) un sistema más centrado en sueldos, beneficios y jubilaciones con base en un proceso normado de ascensos en las escuelas oficiales; c) una situación intermedia en las escuelas privadas subvencionadas.

Identidad del principal

Los docentes de las escuelas oficiales identifican al director y sub-director de su escuela como su “superior inmediato” mientras que en las escuelas privadas subvencionadas, el coordinador, una figura intermedia entre el director y el maestro, fue la persona más mencionada. Los docentes de las escuelas privadas no subvencionadas reportan una situación mixta. La importancia del coordinador para el docente en las escuelas privadas sugiere una mayor cercanía del principal subjetivo, principal que juega un papel de carácter fundamentalmente pedagógico.

Se observa una mayor variedad de respuestas en la identificación de la “persona o instancia más importante en la toma de decisiones acerca de lo que se hace en la escuela” (Cuadro 27). Todos los docentes siguen viendo al director como la “persona o instancia más importante”. Sin embargo, también se mencionó con frecuencia a la dirección como colectivo (director con subdirector y coordinadores) en todas las escuelas menos las privadas no subvencionadas. Una alta proporción de los docentes de las escuelas municipales mencionaron a la instancia superior a la escuela (23,6%, dirección de educación del municipio), hecho que muestra la cercanía del máximo principal a la escuela. En contraste, los docentes de las escuelas nacionales y estatales

mencionaron muy poco instancias superiores del sistema, y se refirieron más bien los diversos actores del establecimiento escolar (padres y docentes, acompañados o no de la figura del director). Los docentes de las escuelas privadas subvencionadas mencionaron figuras religiosas y los de las privadas no subvencionadas a los dueños o administradores de sus planteles.

Dónde acuden los docentes para resolver asuntos de trabajo también varía entre las diversas instituciones (Cuadro 28). Los docentes de las escuelas privadas suelen acudir a actores internos: director, sub-director, coordinador. Los docentes de las escuelas oficiales reparten sus respuestas entre los actores internos e instancias externas tales como la Dirección de la Zona/Dirección de Educación del Estado/Dirección de Educación del Municipio, según el caso, el supervisor de sector o el representante sindical. Lo anterior refleja el poco poder del director (el cual es traspasado en el caso de asuntos importantes), y el carácter difuso del principal en las escuelas oficiales. Esto pudiera explicar la preferencia de los directores de las escuelas privadas por la contratación de maestros interinos en lugar de titulares descrita en la Sección 2.

Cuadro 27.

Persona o instancia más importante en la toma de decisiones acerca de lo que se hace en la escuela

	Director	Sub-director	Coordinador	Dirección en colectivo	Director con padres y docentes	Religiosos	Comunidad, padres y docentes	Dueño, junta directiva	Instancia superior del sistema	Personal administrativo
Nacional (%)	76.90	8.60		9.30	1.10		3.00		1.10	
Estadal (%)	75.50	6.40	0.70	10.10	0.70		3.70		2.30	0.70
Municipal (%)	56.40	10.90		9.10					23.60	
Privada subv. (%)	66.70	1.50	3.50	9.00		15.40	3.50	0.50		
Priv. no subv. (%)	70.50	1.10	5.70	6.80				5.70	5.70	4.50

Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999. Nota: Las filas suman 100%.

Cuadro 28.

Donde acude para resolver asuntos de trabajo(valor ponderado del ítem 0-1)

	Dir. escuela	Subdir. escuela	Dir. Zona Educativa	Sup. de sector	Coord. Area	Repr. sindical	Asoc. padres	Propietario escuela	Secret. Edu. Edo.	Dir. educ. municipio	Otro funcionario de región	Otro
Nacional	0.19	0.13	0.13	0.12	0.08	0.08	0.05	0.03	0.08	0.07	0.03	0.02
Estadal	0.19	0.12	0.08	0.12	0.09	0.08	0.05	0.03	0.12	0.06	0.03	0.02
Municipal	0.19	0.15	0.07	0.09	0.06	0.08	0.06	0.03	0.06	0.16	0.03	0.02
Priv. subv.	0.21	0.15	0.08	0.08	0.15	0.05	0.06	0.06	0.06	0.05	0.03	0.03
Priv. no subv.	0.19	0.14	0.08	0.08	0.13	0.05	0.07	0.08	0.06	0.05	0.02	0.03

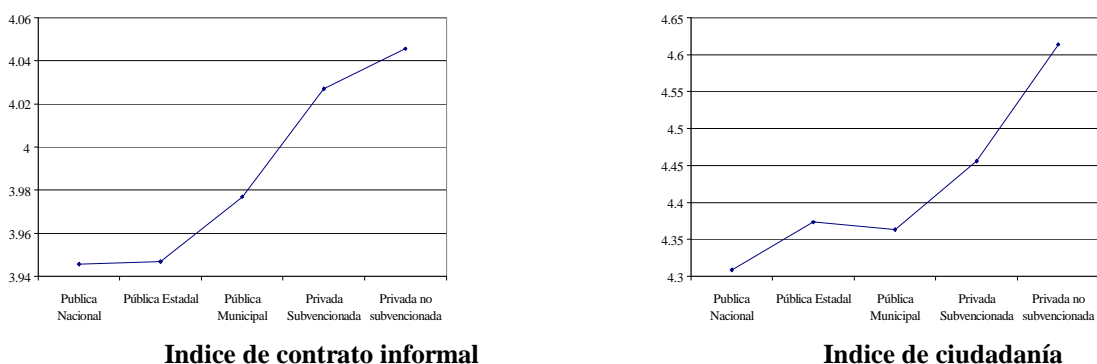
Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999. Nota: Cada fila suma 1.

Contrato informal y ciudadanía organizacional

La relación subjetiva del docente con la escuela, más allá de la norma escrita, constituye su contrato informal. Este puede consistir en un contrato que crea obligaciones y compromisos para el maestro que van más allá de la norma escrita, o por el contrario, un fuerte sentido de “derechos adquiridos” que trasciende el contrato formal de trabajo. En el presente estudio se construyó un índice con base en 15 ítems en la escala de Likert, destinado a medir la posición de los docentes en este continuum, siendo un 5 el más alto valor referido a la asunción de compromisos más allá de la letra escrita, y 1, sentimiento de “derechos adquiridos.”

El Gráfico 9 muestra que el contrato caracterizado por compromisos es significativamente mayor en las escuelas privadas que en las escuelas nacionales y estadales.

Gráfico 9. Contrato informal y ciudadanía organizacional



Fuente: Encuesta Bid-Maestros, 1999.

No hay una diferencia significativa entre las escuelas privadas. Visto como un todo, sin embargo, el grado de compromiso de los docentes es bastante alto, aún en las escuelas oficiales,

lo cual sugiere que el malestar de los maestros con su ambiente de trabajo y lo difuso del principal en estas escuelas, tiene un efecto limitado sobre el compromiso de los docentes con su lugar de trabajo.

El índice de ciudadanía organizacional, el cual tiene un rango del 1 al 5, muestra un patrón levemente distinto. Al igual que en el caso anterior, las escuelas privadas no subvencionadas muestran la mayor puntuación, y las escuelas nacionales la menor. En este caso, sin embargo, las escuelas privadas subvencionadas muestran un menor índice de ciudadanía que las no subvencionadas, y las estatales un mayor índice que las nacionales.

Motivación y sentido de desarrollo y bienestar

Cabe preguntarse si la relación del docente con su lugar de trabajo afecta su relación afectiva con su propia profesión. Se encontró que las escuelas privadas y municipales superan a las nacionales y estatales en el índice de vocación, lo cual indica que el patrón de motivación se relaciona con la ciudadanía organizacional (excepto en el caso de los docentes municipales) y el contrato informal. Así mismo se encontró que las escuelas privadas superan de manera amplia y significativa a las oficiales en el índice de satisfacción con la profesión.

Desempeño de los docentes por arreglo institucional

Queda por establecerse si los incentivos asociados con las distintas categorías institucionales afectan el desempeño de los docentes. El desempeño, o cambio en el desempeño, de los alumnos en el aula es el mejor indicador del desempeño del maestro, pero desafortunadamente no se cuenta con este tipo de información en Venezuela. Por ello, en el presente estudio se aproximó el tema del desempeño como sigue:

1. Desempeño pedagógico: a) autoevaluación de los docentes con base en dos preguntas, “¿cómo calificaría su propio desempeño? ¿cómo lo calificaría su director?”; b) evaluación de pares “califique el desempeño de la generalidad de los maestros de esta escuela”; c) otros indicadores tales como las expectativas de éxito de alumnos, actitud hacia los padres y disciplina de los alumnos.

³⁶ Ver descripción del índice en el Anexo 1. 1= bajo sentido de ciudadanía; 5= alto sentido de ciudadanía.

³⁷ Ver descripción del índice en el Anexo 1. 1= baja vocación, 5= alta vocación.

³⁸ Ver descripción del índice en el Anexo 1. 1= baja satisfacción; 5= alta satisfacción.

2. Desempeño como trabajador: proporción de docentes en situación no regular en las escuelas (reposos, orden de la zona, licencia sindical, etc.).

3. Índice de “empowerment”: con base en un conjunto de 28 ítems dimensiones asociadas, según la literatura sobre desempeño, con la presencia de maestros efectivos, pues mide la apreciación que cada maestro tiene respecto a la efectividad de su trabajo pedagógico, además del nivel de autonomía que el docente ha desarrollado para usar estrategias educativas adecuadas. En lo sucesivo, este índice será denominado “índice de desempeño”, a sabiendas de que se trata en efecto de un complejo actitudinal asociado al desempeño, más que una observación directa del desempeño de los maestros.

Desempeño pedagógico

Los docentes de las escuelas privadas no subvencionadas fueron los que se autoevaluaron mejor, y los de las municipales los que se autoevaluaron peor. Sin embargo, que como conjunto, los docentes se evaluaron muy bien (promedio de 3,98 en escala de 1 a 5), siendo la menor puntuación 3,81(docentes municipales).

En la evaluación de pares se observó el siguiente patrón: 1) los docentes de las escuelas privadas no subvencionadas le dieron una muy alta calificación a sus pares, que a su vez era igual a la propia; 2) los docentes de las escuelas nacionales y municipales le dieron la peor calificación a sus pares; 3) tanto los docentes de las escuelas oficiales como los de las escuelas privadas subvencionadas le otorgaron una menor puntuación a sus pares que a ellos mismos.

Las expectativas de éxito de alumnos son siempre más altas entre los docentes de las escuelas privadas que entre los de las escuelas oficiales. La diferencia entre los dos grupos se va agudizando cuando se pasa de las expectativas de que los alumnos terminen la primaria a las de que los alumnos terminen la secundaria. Estas diferencias pudieran tener que ver con el desempeño del docente y de las escuelas como un todo, pero también pudieran estar afectadas por la clase social de los alumnos, los cuales son, en promedio, más pobres en las escuelas oficiales que en las privada privadas, aún cuando muchas de las escuelas privadas visitadas también atienden niños de sectores populares.

Como un todo, los maestros no enfrentan mayores problemas de disciplina en sus clases, y no se observan diferencias estadísticamente significativas entre las distintas categorías. En lo

relativo a la actitud hacia los padres, los docentes de las escuelas privadas no subvencionadas son los que más valoran la reuniones con los padres como medio para mejorar su propio proceso de trabajo. Los docentes de las escuelas municipales, justamente los que tienen mayor incidencia de contar con dos trabajos, son los que menos las valoran.

Desempeño como trabajador

Los mayores problemas que se enfrentan en el sistema educativo venezolano son los relacionados con la disciplina laboral de los docentes, y que se asocian con la ingobernabilidad del sistema. En la Sección 2, se presentaron algunas de las principales causas del problema: a) un régimen disciplinario cuya aplicación resulta demasiado compleja y por ende inoperante; b) la falta de poder de los directores para sancionar a los docentes que no cumplen con su trabajo; c) la facilidad con que los docentes pueden conseguir reposos médicos muchas veces de carácter fraudulento.³⁹ A esto le podemos agregar otros elementos relacionados con las conquistas sindicales: a) la profesionalización sindical, que consiste en el otorgamiento de licencias sindicales pagadas por las administraciones escolares a los miembros de los sindicatos; b) la presencia de cláusulas en los contratos colectivos relacionadas con el otorgamiento de “permisos” de diversa índole, tiempo para estudios, permiso para salir de las aulas y realizar sólo trabajos “administrativos” de haber alguna justificación médica (ej., la llamada Cláusula 95 del contrato colectivo nacional), que según la información provista por los entrevistados se otorgan con excesiva liberalidad. Estos elementos generan entre los docentes conductas de “búsqueda de renta” (rent-seeking) que consisten en la inversión de tiempo y recursos en realización de las diligencias necesarias para obtener tales beneficios con motivos distintos al espíritu de la ley.

Otro factor que afecta la disciplina laboral es la lentitud con que el sistema resuelve asuntos relacionados con la jubilación del personal docente, y con el traslado del personal docente entre instancias y lugares de trabajo. Lo primero ha generado la figura del “pre-jubilado”,⁴⁰ lo

³⁹ Por ejemplo, en el sistema nacional de administración escolar el único organismo autorizado para otorgar permisos médicos es el IPASME, y no hay mecanismos previstos en la norma para revisar las decisiones tomadas por los médicos de dicho organismo. Por lo tanto, cuando un director sospecha o sabe que un permiso es fraudulento, no puede hacer nada para corregir la situación. Esto ha generado la figura del “reposero”, un individuo que obtiene reposos recurrentes sin fundamento en complicidad con algún médico.

⁴⁰ Según el contrato colectivo nacional, todo docente que cumple con 25 años de servicio tiene derecho a la jubilación con el 85% de su sueldo. El porcentaje de la jubilación sube anualmente hasta los 30 años de servicio donde la jubilación alcanza el 100% del sueldo. Dada la lentitud del proceso de jubilación, el docente introduce sus

segundo, las figuras del docente a la “orden de la zona” y en “comisión de servicio.” En la Sección 2 vimos que ante la imposibilidad de despedir a un docente, los directores a veces recurren a la figura de poner a un docente particularmente problemático a la “orden de la zona”, situación que según las personas entrevistadas constituye un “premio” en vez de un castigo porque equivale al otorgamiento de unas “vacaciones” pagadas. La “comisión de servicio” no es, en principio, una figura problemática, pues sólo significa que un docente que sigue cobrando por un determinado plantel sale a prestar servicio en otro lugar de la administración pública. El problema yace en que a estos docentes con frecuencia se les pierde la pista, sobre todo en el sistema nacional de administración escolar.

El Cuadro 29 presenta la información obtenida en las escuelas visitadas sobre el estatus laboral de su nómina de docentes de aula y especialistas. Nótese la mayor incidencia de docentes de dependencia nacional en situación irregular, la importante proporción de docentes sujetos a la Cláusula 95, y cómo ninguna escuela privada reportó docentes en situación de permiso.

Cuadro 29.

Docentes de aula y docentes especialistas de 1ra y 2da etapa de Educación Básica en situación especial

		Activo	Cláusula 95 o equivalente	Comision de Servicio	Reposo	Proceso de incapacitación	Orden de la zona	Año Sabático	Pre-Jubilado	No asiste	En proceso de renuncia
Nacional (%)	N=526	80.42	9.13	2.66	4.94	1.14	0.19		0.95	0.38	0.19
Estadal (%)	N=553	87.88	4.7	2.35	3.8	0.72		0.18	0.18	0.18	
Municipal (%)	N=105	98.1		0.95				0.95			
Privada subv.(%)	N=71	100									
Privada no subv. (%)	N=49	100									

Fuente: Entrevistas a Directores, Proyecto Bid-Maestros.

La información anterior se cotejó con la base de datos Ministerio de Educación-SISE (1996-1997) donde se registran los docentes en situación especial por sistema de administración escolar. El Cuadro 30 muestra que el porcentaje de docentes de aula que según el SISE se encuentra en situación especial es similar, aunque algo menor al reportado por los directores de las nacionales y estadales visitadas, y significativamente mayor al de las escuelas municipales y privadas subvencionadas visitadas donde parece haberse registrado un problema de suministro de información. El cuadro destaca que: a) los sistemas oficiales de administración de personal presentan una alta incidencia de personal en situación irregular, en las escuelas privadas no subvencionadas las situaciones irregulares constituyen raras excepciones, la incidencia de

papeles para la jubilación al cumplir los 25 años de servicio, deja de asistir a su lugar de trabajo, a veces con algún permiso médico, y espera que se le acumulen años de servicio mientras sale la jubilación.

irregularidad en las escuelas privadas subvencionadas es muy baja pero significativamente mayor que en las escuelas privadas no subvencionadas; b) el problema es mucho más agudo entre el personal directivo que entre los docentes de aula en todos los sistemas, pero particularmente el sector oficial; c) los reposos médicos y la Cláusula 95 componen el grueso de las personas que se encuentran en situación irregular; d) las licencias sindicales representan el 9% del personal en situación irregular y el 3% de la fuerza de trabajo activa de docentes en el sector público.

Cuadro 30.
Docentes en situación especial por tipo institucional

		Aban- dono de cargo	Sabá- tico	Cláusu- la 95	Comi- sión de servi- cio	Proceso de inca- paci- dad	Proceso de jubila- ción	Licen- cia sindical	Permi- so espe- cial	Reposo médico	Total sit. esp.	Total docen- tes activos	Sit. Esp/ activos (%)
Estadal	Directivos**	113	160	679	797	981	1619	794	176	1731	7050	4208	167.54
	Docente de aula*	87	144	626	704	782	1428	671	176	1589	6207	42293	14.68
	Otros docentes	159	190	992	1110	1248	2146	1175	271	2231	9522	16009	59.48
	Estadal Total	359	494	2297	2611	3011	5193	2640	623	5551	22779	62510	36.44
Muni- cipal	Directivos	4	2	58	24	16	62	88	21	105	380	257	147.86
	Docente de aula	3	3	41	21	14	48	60	15	81	286	2175	13.15
	Otros docentes	11	3	83	38	23	95	132	21	151	557	692	80.49
	Municip. Total	18	8	182	83	53	205	280	57	337	1223	3124	39.15
Nacio- nal	Directivos	450	600	6465	1751	2353	1800	1613	486	4533	20051	14850	135.02
	Docente de aula	150	189	2746	569	978	830	325	152	2197	8136	69120	11.77
	Otros docentes	516	678	7267	2058	2480	2021	1829	582	5183	22614	76843	29.43
	Nacional Total	1116	1467	16478	4378	5811	4651	3767	1220	11913	50801	160813	31.59
Privada no subven- cionada	Directivos	2	4	9	4	4	1	17	16	68	125	6113	2.04
	Docente de aula	2	2	8	0	5	1	12	10	30	70	17742	0.39
	Otros docentes	0	12	27	3	6	1	23	40	73	185	33716	0.55
	Priv. no subv. Tot.	4	18	44	7	15	3	52	66	171	380	57571	0.66
Privada subven- cionada	Directivos	5	19	30	11	53	44	9	16	95	282	1564	18.03
	Docente de aula	3	12	9	2	20	25	5	7	54	137	5052	2.71
	Otros docentes	6	25	37	14	62	55	9	30	129	367	8343	4.40
	Priv. subv. Total	14	56	76	27	135	124	23	53	278	786	14959	5.25
Total	1511	2043	19077	7106	9025	10176	6762	2019	18250	75969	298977	25.41	

Fuente: SISE-Ministerio de Educación, 1996-1997. * Docente de aula de primera y segunda etapas de Educación Básica. ** Incluye directores, sub-directores y coordinadores.

Las entrevistas en profundidad con los directores de escuela confirman la información cuantitativa: los docentes de las escuelas privadas son más puntuales y cumplen más con su trabajo que los de las escuelas públicas; la crisis de inasistencia y el fenómeno del “reposero” se presenta en todos los sistemas oficiales. Se han realizado importantes esfuerzos en algunos sistemas por “poner orden” en la casa. Los representantes de una administración municipal que se dieron a la tarea de normar el régimen disciplinario y de aplicarlo, reportaron haber convulsionado al personal docente de esa entidad, que frente a tal acción empezó, de manera inmediata, a asistir puntualmente a su trabajo. Otra gobernación, donde se aplicó una auditoría de personal, reportó

que el haber precisado a los reposeros regulares, detonó un avalancha de renuncias y mayor disciplina laboral entre el resto del personal. Aparentemente, los sistemas de sanción y disciplina, por muy complicados y legalmente frágiles que sean, funcionan cuando se aplican al convertirse en señales de que el cumplimiento es una conducta esperada y exigida.

Indice de “empowerment”

Los docentes de las escuelas nacionales (3,95) y municipales (3,9) muestran la menor puntuación en este índice ,las escuelas privadas no subvencionadas la mayor (4,24).⁴¹ Este patrón concuerda con el correspondiente al índice de apreciación del ambiente de trabajo, lo cual sugiere que el ambiente de trabajo asociado con un arreglo institucional específico afecta el desempeño de los maestros. Cabe destacar, sin embargo que el índice de desempeño es alto en toda las escuelas, sea cual sea su dependencia.

Se corrió una regresión con el fin de conocer el impacto del tipo institucional sobre el índice de desempeño, controlando por atributos personales del docente y la clase social del alumnado. La ecuación (Modelo 1 del Cuadro 31) sólo explica el 8% de la variación en el índice, lo cual sugiere que el tipo institucional como tal, tiene poco impacto en la efectividad del maestro. Seguidamente se corrieron dos ecuaciones en las que se consideró el impacto de la satisfacción (Modelo 2) con la profesión y la apreciación del ambiente de trabajo (Modelo 3).

⁴¹ Las diferencias son estadísticamente significativas al 0,10. El índice de empowerment tiene un rango de 1 a5.

Cuadro 31.
Determinantes del índice de “empowerment”

	(1)		(2)		(3)	
	R2 Ajustado: .084		R2 Ajustado: .437		R2 Ajustado: .465	
	B	Sign.	B	Sign.	B	Sign.
Constante	3.983	0.000	2.292	0.000	2.253	0.000
Índice de satisfacción			0.498	0.000		
Índice de apreciación del ambiente de trabajo					0.438	0.000
Tipo institucional: *						
Escuela estatal	-4.61E-02	0.660				
Escuela nacional	-0.137	0.200				
Escuela municipal	-0.212	0.115				
Esc. Priv. subvencionada	2.33E-03	0.981				
Experiencia laboral	0.00686	0.120	8.15E-03	0.027	2.63E-03	0.441
Clase social de alumnado**	2.78E-02	0.398	-8.86E-03	0.723	1.96E-02	0.393
Edad del docente	-4.75E-03	0.280	-5.95E-03	0.121	1.11E-03	0.751
Índice de vocación	0.129	0.000	3.83E-02	0.098	0.0451	0.032
Índice de nivel socio-econ.	-0.02202	0.071	-1.69E-02	0.105	-0.01166	0.231
Nivel educativo del docente: ***						
Secundaria incompleta	0.396	0.048	0.271	0.086	0.138	0.413
TSU completa e incompleta	0.171	0.145	0.197	0.066	0.172	0.068
Univ. o pedagógico incompleta	0.09348	0.334	0.118	0.195	0.06742	0.402
Univ. o pedagógico completa	5.86E-02	0.543	0.17	0.060	0.07072	0.368
Postgrado completo e incompleto	0.08256	0.426	0.187	0.049	0.105	0.212
Sueldo mensual en escuela	2.05E-07	0.668	-5.25E-07	0.193	-3.602E-08	0.923

Fuente: Encuesta Bid-maestros, 1999. * Variable omitida: escuela privada no subvencionada. ** 1= clase baja, 5= clase alta. *** Variable de nivel educativo omitida: “secundaria completa.”

Como puede observarse en el cuadro, estas ecuaciones tienen un poder explicativo mucho mayor. El alto poder explicativo del índice de apreciación del ambiente de trabajo, y las importantes diferencias observadas entre tipos institucionales en relación a este índice, sugiere que el impacto de los tipos institucionales sobre el conjunto de actitudes asociadas a la docencia efectiva medidas por el índice de desempeño se genera, indirectamente, a través de factores como éste. La importancia del índice de satisfacción con la profesión indica que el ánimo del docente también juega un papel fundamental en su desempeño.

Caracterización del tipo institucional

Dadas las diferencias observadas en el comportamiento de los diversos índices analizados entre las categorías institucionales estudiadas, se trató de modelar una caracterización de los tipos institucionales en términos de dichos índices. La aplicación de análisis discriminante y regresiones logísticas multinomiales no arrojaron patrones claros que distinguieran claramente las cinco categorías institucionales estudiadas, posiblemente por las similitudes presentes entre las escuelas oficiales, por un lado, y las privadas por el otro. Por ende, se creó una nueva variable

dependiente de carácter dicotómico, donde se dividió la muestra de escuelas entre las oficiales y la privadas, para la realización del análisis. El Cuadro 32 muestra los resultados obtenidos.

Cuadro 32.
Caracterización de escuelas públicas y privadas. Regresión logística (pública = 0, privada = 1).

Variable	(1)		(2)	
	B	Sig	B	Sig
Constante	-5.5088	.0047	-4.1717	.0008
Índice de clima disciplinario (DISCIP)	.0846	.5598	.0575	.5974
Solución a problemas de trabajo se ubica fuera del plantel (SOLFUERA)	-.0583	.0000	-.0666	.0000
Índice de contrato informal (CONTIN)	.5788	.2354	.3067	.3414
Índice de ciudadanía organizacional (CIUDOR)	.1585	.4591	.2483	.0739
Superior inmediato(SUPINM)*		.0000		
Varios principales dentro de la escuela	.2973	.6008		
Principal (es) fuera de la escuela	-3.9967	.7093		
Coordinador	3.4731	.0000		
Índice de satisfacción con la profesión (SATISF)	1.7185	.0000		
Hacinamiento en el hogar (número de miembros por cuarto de dormir)	-.2705	.2553		
Perfil socio-económico de alumnos **				.0000
Clase obrera			2.3169	.0000
Clase media baja			-1.0068	.3394
Clase media			3.5795	.0000
Clase media alta			10.2017	.2243
% "No" predichos	93.17		90.45	
% "Si" predichos	65.49		64.35	
Total predicho por modelo	84.70		83.14	

*Variable omitida Director o sub-director. ** Variable omitida: clase baja.

Al considerar conjuntamente los diversos índices: 1) no hay diferencias entre las escuelas en cuanto al clima disciplina disciplinario y el contrato informal; 2) cuando la solución de problemas se encuentra fuera del plantel y a menor la clase social del alumno, menor la probabilidad de que se trate de un plantel privado; 3) el coeficiente de hacinamiento en el hogar (el mejor indicador de perfil socio-económico encontrado) es negativo, lo cual sugiere que a mayor la pobreza del docente menor la probabilidad de trabajar en un plantel privado; cabe destacar, sin embargo, que este coeficiente no es altamente significativo; 4) cuando el coordinador es el superior inmediato, mayor la probabilidad de que se trate de una escuela privada; 5) a mayor satisfacción con la profesión mayor probabilidad de estar en un plantel privado; 6) el índice de ciudadanía organizacional se hace significativo cuando no se controla por la variable de satisfacción con la profesión.

6. Conclusiones

Estudiantes y maestros: características generales

En comparación con otros estudiantes universitarios, los estudiantes de educación integral se caracterizan por ser mayores, de sexo femenino, casados, con hijos y familias propias ya constituidas, trabajadores activos (generalmente de la educación), y provenientes de familias más pobres y menos educadas.

Los maestros en ejercicio son una población fundamentalmente femenina con características socio-educativas, y socio-económicas similares a las de los estudiantes universitarios que cursan esa especialidad. En términos demográficos esta población ha venido envejeciendo en las últimas décadas, ubicándose el grueso, en la actualidad, entre los 36 y los 45 años de edad. Su nivel educativo también ha venido creciendo, particularmente entre las mujeres, las cuales realizan estudios durante su ejercicio profesional.

Carrera del maestro

Muchos maestros y estudiantes de educación ingresaron a la carrera docente por la vía de suplencias realizadas por casualidad. Con frecuencia los estudiantes de educación ya son maestros en ejercicio. Entre los motivos por los que los estudiantes y maestros decidieron dedicarse a esta profesión se encuentran tanto los vocacionales (fuerte presencia) como la necesidad y deseo de superación económica y social.

Hoy por hoy, quienes optan por estudiar educación se enmarcan en una situación personal marcada por fuertes limitaciones económicas y socio-culturales. En la opinión muchos maestros en ejercicio, este perfil contrasta con el de quienes optaban por la carrera docente hace tres décadas.

Los estándares de admisión a la carrera de educación son bajos. Los estudiantes tienen un perfil académico inferior en comparación a los de otras carreras, pese a que la demanda por la carrera de educación supera su oferta. Quienes se inscriben en la carrera suelen terminarla, aun cuando su intención inicial hubiese sido migrar a otra carrera. La satisfacción con la formación recibida disminuye en la medida en que los estudiantes avanzan en la carrera. Hay disconformidad con los planes de estudio y la convicción de que los profesores universitarios no están en capacidad de transmitir las artes de la enseñanza en aula.

La gran mayoría de los estudiantes del último año de educación expresan intenciones de ejercer la profesión. La gran mayoría de los docentes inician su ejercicio como suplentes, interinos o empleados de empresas privadas. Dadas las mejores condiciones laborales de las escuelas oficiales, éstos luego buscan migrar hacia allá. Hasta hace aproximadamente 15 años, los contactos políticos eran ampliamente utilizados para obtener el primer cargo público. Hoy en día se utiliza más el mecanismo del concurso. Los primeros cargos públicos son obtenidos en escuelas ubicadas en localidades lejanas o en áreas marginales. Con el tiempo, los maestros van obteniendo, por la vía de la antigüedad y el traslado, su ubicación en escuelas más cercanas y de más fácil acceso.

Los maestros experimentan bajas tasas de desempleo, y altas tasas de participación laboral comparadas con el resto de la fuerza laboral femenina en las edades económicamente productivas. También se retiran más temprano que los otros profesionales de la vida profesional activa.

Comparadas con las otras profesionales ocupadas, las maestras muestran la mayor tasa de casamiento, hecho que sugiere que el trabajo de maestra les permite combinar el trabajo con la atención a la familia y el hogar.

Tanto entre los hombres como entre las mujeres, el trabajo en una escuela representa alrededor del 50% de su ingreso familiar. Un tercio de las mujeres maestras tiene un segundo trabajo, mientras que dos tercios de los hombres trabaja en al menos dos lugares. Esto, combinado con la estabilidad laboral del maestro, sugiere que el sueldo de las mujeres maestras constituyen, a la vez, un ingreso complementario y un seguro económico para sus familias.

Los ingresos mensuales de los maestros son inferiores a los de sus homólogos profesionales, pero sus horas trabajadas también lo son. Los resultados de ecuaciones salariales muestran que manteniendo fijas las horas trabajadas, la edad, la escolaridad y el sexo, los docentes ganan igual que los demás profesionales del país. Sus tasas de retorno privadas a la inversión en educación también son superiores al promedio de la población.

Pese a las evidentes ventajas económicas y laborales de la profesión, las expectativas que los estudiantes tienen acerca de su vida profesional son mayores en diversos aspectos con respecto a la realidad experimentada: sueldo adecuado, reconocimiento a sus logros, contar con el apoyo de los padres de sus alumnos, y oportunidad para desarrollar otras actividades, entre otros. Sólo la dimensión de estabilidad laboral supera las expectativas de los estudiantes.

Aproximadamente un 34% de los maestros han considerado alguna vez abandonar la enseñanza. Los muy jóvenes y más viejos son los menos dispuestos a abandonarla. Los más dispuestos tienen entre 31 y 40 años de edad, esto es, las edades asociadas con alta productividad laboral.

Instituciones, incentivos y desempeño

En Venezuela hay tres categorías institucionales en el sector educativo oficial: el sistema de escuelas nacionales, los sistemas de escuelas estatales y algunos sistemas de escuelas municipales. Las escuelas privadas se dividen en dos categorías: las subvencionadas y las no subvencionadas.

Sistemas de ingreso y ascenso: Los sistemas de ingreso y ascenso son similares en los tres sistemas oficiales. En todos los criterios aplicados favorecen las credenciales más que las competencias de los concursantes. En la dimensión informal, los sistemas diferencian en cuanto a la presencia de prácticas clientelares, derivadas de diferencias culturales entre los sistemas. En contraste con el sector oficial, en las escuelas privadas el director juega un papel central en la selección de los docentes.

Salarios y beneficios: Los sistemas municipales tienen escalas salariales y beneficios más atractivos que resto de las dependencias oficiales. Las escuelas privadas subvencionadas ofrecen las peores condiciones laborales.

Régimen disciplinario: En el sistema de incentivos que funciona en el sector educativo de dependencias oficiales, los mecanismos de control formales no funcionan. En su lugar los directivos y los funcionarios de las instancias de administración del sistema, han creado un cuerpo de mecanismos informales que cumplen con su objetivo de facilitar el control del sistema.

La sobre regulación del régimen laboral del sector es uno de los factores determinantes de la falta de eficiencia del sistema y de la confusión en las reglas del juego, no sólo porque puedan prestarse a equívocos o generen dudas en ciertos temas, sino la multiplicidad de rutas de actuación compitiendo entre sí, se prestan a manejos arbitrario y fraudulentos. El excesivo detalle con el que se diseñan los instrumentos normativos también restan espacio para que sean los actores directamente involucrados quienes precisen las fórmulas de interacción y las reglas del juego aplicables, en un marco básico común de carácter rector y general.

La forma en que está concebido este régimen, y la instrumentación que ha tenido hasta el momento, perturba la gobernabilidad en los planteles. Esto ha sido reconocido tanto por los directores entrevistados en las escuelas de todas las dependencias, como los funcionarios de las instancias de administración del sistema educativo. Uno de los elementos perturbadores de la gobernabilidad es la “excesiva” estabilidad del profesional de la docencia. En este marco, las administraciones municipales y estatales, y los directores de las escuelas han desarrollado mecanismos informales para minimizar el problema de gobernabilidad.

En los planteles privados la situación asociada a la disciplina laboral, es totalmente diferente por tres razones: 1) La capacidad del plantel para contratar y despedir a su personal, que en la mayoría de los casos está bajo la competencia del director del plantel; 2) La presencia de actividades de evaluación y seguimiento del docente, consecuencia del propio poder del director.

Incentivos percibidos por los docentes: Si bien los maestros municipales son los que devengan los mejores sueldos, y quienes tienen, entre las escuelas oficiales, una identificación más precisa de su máximo principal,⁴² éstos son los que menos aprecian su ambiente de trabajo y quienes obtienen el peor puntaje en todos los indicadores de desempeño. Los maestros de las escuelas privadas no subvencionadas se caracterizan por contar con un máximo principal definido y ubicado dentro del plantel, sueldos por debajo del promedio, climas disciplinarios estrictos, y a su vez presentan los índices más altos de ciudadanía, compromiso (contrato informal), vocación, aprecio por el ambiente de trabajo, satisfacción con la profesión, y desempeño en general. Las escuelas nacionales y estatales tienen principales máximos más difusos, baja disciplina organizacional, sueldos intermedios, menor apreciación del ambiente de trabajo, una actitud contractual de derechos adquiridos, e índices bajos de ciudadanía y vocación; en lo relativo a los indicadores de desempeño, éstos se encuentran en el rango medio bajo. En las escuelas privadas subvencionadas, los indicadores expuestos muestran un desempeño mediano en el marco de una disciplina organizacional y apreciación del ambiente de trabajo medio-alto, sueldos bajos, un principal bien definido ubicado dentro del plantel, y alto compromiso, ciudadanía y vocación.

⁴² Las administraciones de educación en los municipios, al tener muy pocas escuelas a su cargo, están desde hace algunos años, muy pendientes de la disciplina laboral de sus docentes. En el Municipio Baruta, por ejemplo, la creación de un sindicato único ha ayudado en este proceso; allí, los líderes sindicales trabajan en estrecha colaboración con las autoridades educativas en el mantenimiento de la disciplina laboral. En el Municipio Valencia se han venido normando y operacionalizando los procedimientos disciplinarios.

Referencias Bibliográficas

Documentos

- Bruni Celli, J. 1998. “Análisis Costo-Beneficio de la Educación Superior”. Caracas, Venezuela: Banco Mundial/Fundayacucho/IESA. Documento mimeografiado.
- Colomine Solarte, F. 1982. “Ley Orgánica de Educación. Notas Críticas-texto.” Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación.
- FETRAMAGISTERIO1987. Estatutos.
- Martínez, A., N. Chavez y L. Camargo. 1999. “Apreciaciones sobre los problemas cuantitativos y cualitativos de la formación docente en Venezuela: Conceptos y Propuestas”. Caracas, Venezuela: Consejo Nacional de Educación. Documento mimeografiado.
- Ministerio de Educación 1995. Plan de Acción.
- Ministerio de Educación 1990-1998. Memoria y Cuenta.
- Ramos, O. 1997. “Los docentes, sus roles y organizaciones”. En: *Ideas para el Debate Educativo*. Caracas: Consejo Nacional de Educación.
- . 1998. “Balance de la Política Educativa, 1994-1998”. Informes 1, 2 y 4. Caracas, Venezuela: CORDIPLAN.

Leyes y reglamentos

- Ley Orgánica de Educación (1980).
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación.
- Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (1991).
- Ley Orgánica del Trabajo (1997).
- Reglamento de la Ley Orgánica del Trabajo.
- Ley de Carrera Administrativa (1975)
- Reglamento General de la Ley de Carrera Administrativa (1982).
- Ley Orgánica de Procedimientos Administrativos (1981).
- Reglamento de la Ley de Educación sobre Escalafón, estabilidad, licencias, jubilaciones, pensiones y otras condiciones de trabajo para el personal docente al servicio del Ministerio de Educación. (1975).
- Ley del Escalafón del Magisterio Federal del 20 de julio de 1944.

Contratos

ALMACARONI. Convención Colectiva de maestros municipales. 1998-2000.

ALMACARONI. Segunda Convención Colectiva de maestros municipales. 1996-1998.

ALMACARONI. Primera Convención Colectiva suscrita entre ALMACARONI y los maestros municipales. 1994.

Alcaldía de Baruta. Convención Colectiva de Trabajo celebrada entre la Alcaldía de Baruta y la Asociación Sindical de Trabajadores de la Educación del Municipio Autónomo Baruta. 1994.

Alcaldía de Valencia. Convención Colectiva entre la Alcaldía de Valencia y el Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación del Estado Carabobo. 1997-1998.

FETRA-ENSEÑANAZA. Contratación Colectiva Nacional 1981-1996. Compilado por Ramírez, Jesús.

FETRA-ENSEÑANAZA. Segunda Convención Colectiva, quinto contrato (Nacional) mayo 1996/mayo1998.

Gobierno de Carabobo. 1993. Primera Convención Colectiva de los trabajadores de la educación al servicio del Gobierno de Carabobo.

----. 1997. Segunda Convención Colectiva de los trabajadores de la educación al servicio del Gobierno de Carabobo.

Gobernación del Estado Aragua. 1996-1998. Segunda Convención Colectiva (quinto contrato colectivo) de Trabajo del Ejecutivo del Estado Aragua con los trabajadores dependientes de la Secretaría de Educación.

Gobernación del Estado Bolívar. 1993. IV Convención Colectiva de los trabajadores de la educación del Estado Bolívar.

Gobernación del Estado Miranda. 1997. Tercera Convención Colectiva de Trabajo celebrada entre el Ejecutivo del Estado Miranda y los Sindicatos de los Trabajadores de la Educación del Estado Miranda.

SAED. 1980-1998. Compilación de Contrataciones y convenciones colectivas, entre la Municipalidad del Distrito Federal y los sindicatos signatarios.

- . 1986. Primer Contrato Colectivo de los trabajadores de la educación dependientes del Concejo Municipal del Distrito Sucre. Estado Miranda.
- . 1987. Segundo Contrato Colectivo de los trabajadores de la enseñanza dependientes del Ejecutivo del Estado Miranda.
- . 1990. Tercer Contrato Colectivo de Trabajo del Ejecutivo del Estado Aragua con los trabajadores dependientes de la Secretaría de Educación.
- . 1993. Primera Convención Colectiva de Trabajo del Ejecutivo del Estado Aragua con los trabajadores dependientes de la Secretaría de Educación.