



Papeles de Fundacite Aragua

***Los Maestros en Latinoamérica: Carreras e Incentivos.
Caso Aragua***

*Josefina Bruni Celli; Olga Ramos; Milko González
Mayo, 2000*

Los Maestros en Latinoamérica:
Carreras e Incentivos
El Caso Aragua

Capítulo correspondiente al Estado Aragua preparado por el
Instituto de Estudios Superiores de Administración (IESA)

Para: FUNDACITE ARAGUA
Caracas, mayo del 2000

Equipo de Trabajo:

Josefina Bruni Celli (coordinadora)

Olga Ramos

Milko González

7. El caso de Aragua

El presente es el capítulo complementario al informe final del Proyecto "Los Maestros en Latinoamérica: Carreras e incentivos. El caso de Venezuela.", que contiene el procesamiento de la data recogida para el Estado Aragua. Este se elabora como parte de los compromisos adquiridos con FUNDACITE-Aragua.

Las fuentes utilizadas son las mencionadas en el texto del informe final¹, con énfasis en los Cuestionarios aplicados a docentes en ejercicio, estudiantes de educación y estudiantes de otras carreras que hicieron las veces de grupo de comparación; y las entrevistas en profundidad con: i) docentes en ejercicio y directores de planteles; ii) 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 y estatal.

Este capítulo está organizado en tres partes. En la primera parte se presentan las características generales de la muestra estudiada. La segunda parte contiene los resultados del procesamiento, para el Estado Aragua de los Cuestionarios aplicados a docentes en ejercicio, estudiantes de educación y de otras carreras. Finalmente, en la tercera parte se presentan los resultados del procesamiento de las entrevistas en profundidad.

7.1. Características de la muestra seleccionada en el Estado Aragua

Las escuelas

La muestra de planteles de Aragua está constituida por 14 escuelas, distribuidas, según su dependencia, de la siguiente manera: 4 escuelas de dependencia oficial Nacional, 4 escuelas de dependencia oficial Estatal y 6 escuelas de dependencia privada, de las cuales 3 son escuelas de dependencia privada subvencionada y 3 de dependencia privada no subvencionada. Es importante señalar que por las características de la distribución por dependencia de los planteles en los Municipios escogidos para seleccionar las escuelas en este Estado, no se incluyó ningún plantel de dependencia oficial Municipal.

	Nombre de la escuela	Dependencia	Número de docentes a los que se aplicó cuestionario
1	Taguanes	Nacional	28
2	Mary Días España	Nacional	22
3	Edmundo Arencibio	Nacional	20
4	La Owallera	Nacional	32
5	Saúl Albano Moreno	Estadal	28
6	Armando Zuloaga Blanco	Estadal	16
7	Leticia Mudarra de López	Estadal	48
8	José Ángel Lamas	Estadal	34
9	Nuestra Sra. de las Nieves	Privada	7
10	Jesús El Salvador	Privada	13
11	Bartolomé Salón	Privada	6
12	Colegio El Carmelo	Privada	17
13	Eleodoro B. Izaguirre	Privada	15
14	San Juan Bautista	Privada	15
	Total Docentes:		301

Las escuelas de dependencia privada, de acuerdo al tipo de educación que en ellas se imparte, se clasifican como sigue:

¹ En la sección "descripción de la investigación" páginas 2 y 3.

Cuadro ii. Clasificación de los planteles de dependencia Privada		
Nombre del Plantel	Procedencia de la Nómina	Tipo de educación
Colegio El Carmelo	Subvencionado.	Católica
Eleodoro B. Izaguirre	Subvencionado.	Católica
Bartolomé Salón	Subvencionado.	Laica
Nuestra Sra. de las Nieves	No Subvencionado.	Laica
San Juan Bautista	No Subvencionado.	Católica
Jesús El Salvador	No Subvencionado.	Otra religión

Es importante resaltar que todas las escuelas identificadas como Católicas tienen docentes financiados por la nómina AVEC. La cantidad de docentes que, en las escuelas subvencionadas pertenecen a la nómina oficial son 2, en cada caso.

Los Directivos entrevistados

En cada una de las escuelas seleccionadas se realizó una entrevista en profundidad con el Director o en su defecto con el Sub-director. En el caso de las escuelas del Estado Aragua, de los 14 Directivos, 11 eran Directores y 3 Subdirectores. Entre ellos se encontró sólo uno que no tenía la titularidad del cargo. Se trata de una Maestra de Aula que cumple funciones como Sub-directora encargada que, para el momento del trabajo de campo, tenía seis meses en esta condición.

Sin embargo, cabe resaltar que la situación de los directivos entrevistados con respecto a la titularidad de su cargo, es atípica de acuerdo a lo reportado por el Jefe de Personal de la Zona Educativa del Estado Aragua, el cual informó que de la planta de Directores que tienen las escuelas de dependencia Nacional en este Estado, más del 50 % no tiene la titularidad del cargo; esta situación es similar para las escuelas de dependencia Estatal.

El problema de la falta de titularidad de los Directores en el Estado Aragua, se agrava debido al poco éxito que tienen los concursos para Directores. De hecho, de acuerdo a la información suministrada por el Jefe de Personal de la Zona Educativa, en el último concurso realizado por esa entidad para el cargo de Director de plantel, antes de la realización de este estudio, se ofertaron 40 cargos y sólo se presentaron a concurso 4 aspirantes, por lo que al menos, el 90 % de los cargos sometidos a concurso quedaron vacantes, debiendo ser ocupados por directores encargados o interinos.

De acuerdo a la percepción del entrevistado, la poca asistencia de candidatos al concurso realizado se debe a los desincentivos que desde 1980 se han venido desarrollando en el sistema. Estos son de dos tipos: salariales y de capacidad de gestión del director. El primer tipo, está referido a la prima que recibe un director por ejercer su cargo, que resulta muy poca para la cantidad de trabajo adicional que requiere hacer un directivo. El segundo tiene que ver con la poca capacidad que tiene el director para tomar decisiones que le permitan cumplir con sus funciones, pero sobre todo, para manejar su personal docente, administrativo y obrero; este poder de decisión ha venido disminuyendo no sólo por falta de competencias asignadas en la normativa vigente al director, sino por la incidencia de los sindicatos en la toma de decisiones, que en muchos casos desautorizan al directivo. La acción de los sindicatos en este sentido, para el entrevistado, es derivada de una mala interpretación de la estabilidad laboral y de los términos de trabajo de las contrataciones colectivas.

Por otra parte el tiempo en el cargo para los directivos² se recoge en el cuadro siguiente:

Tiempo en el cargo	Cantidad	%
5 años o menos	4	30,77
de 6 a 10 años	3	23,08
de 11 a 15 años	3	23,08
más de 15 años	2	15,38
Sin información	1	7,69
Total	13	100

Tal como se observa en el cuadro, sólo el 30,77 % de los directivos está dentro de los lapsos de permanencia en el cargo establecidos por el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (REPD)³. El restante 61,54 %⁴, se distribuye como sigue: el 23,08 %, se trata de directivos de planteles privados sobre los que no es obligatoria la aplicación del REPD y el 38,46 % se trata de Directivos de escuelas oficiales sobre las que es de obligatorio cumplimiento lo que establece el REPD.

Los Docentes entrevistados

En cada una de las escuelas se realizó una entrevista en profundidad con dos docentes que fueron escogidos en coordinación con el Director del plantel. Del total de docentes entrevistados, sólo uno está contratado como docente interino, el resto de los docentes son titulares en su cargo. La distribución de los docentes seleccionados, de acuerdo a la dependencia y a la generación a la que pertenece, se recoge en el cuadro siguiente.

Criterio	Número de docentes	Porcentaje por categoría
Dependencia de la escuela		
Nacional	8	28.57
Estatad	8	28.57
Privada	4	14.29
Privada subvencionada	8	28.57
Total	28	100.00
Generación		
Generación de los 60's	3	10.7
Generación de los 70's	7	25.00
Generación de los 80's	12	42.9
Generación de los 90's	6	21.4
Total	28	100.00

² Incluye sólo a los titulares que en total son 13.

³ En su artículo 35 el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, establece que la duración de los directivos en los cargos será de 4 años para los Coordinadores y sub-directores y de 5 años para los Directores y Supervisores y en su artículo 36 establece que una vez culminado período establecido para cada cargo, el docente podrá concursar nuevamente, para el mismo cargo, solamente por un nuevo período cuando sea aprobado su informe de actuación. En tal sentido los directivos que hayan concluido el período establecido deberían volver a concursar para poder permanecer en el cargo.

⁴ No incluye al directivo sin información.

7.2. Resultados de los Cuestionarios

7.2.1. Los estudiantes de educación

A continuación se describen las características demográficas, socio-económicas y socio-educativas de los estudiantes de educación en el estado Aragua, 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 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"⁵, 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 en Aragua constituyen una población abrumadoramente femenina (90%) en comparación con los estudiantes de otras carreras donde las mujeres representan el 40% del estudiantado, ver Cuadro 7-2⁶. (Es de notar que el porcentaje de mujeres que estudian otras carreras a nivel nacional es de 59%). 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. Es de resaltar la elevada edad de los estudiantes de educación, sobre todo el que los estudiantes del primer año de educación tengan un promedio casi igual al de los que están finalizando la carrera, lo cual sugiere que muchas mujeres están entrando a estudiar a edad más avanzada para contribuir con los ingresos del hogar, ya que el porcentaje entre los hombres en esta categoría es de 27 % y el de las mujeres 31%. El Cuadro 7-3 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.

Estudiante de:	EDAD	% Femenino	% Femenino casado	% Masculino casado	% Femenino con hijos	% Masculino con hijos
Primer año de Educación	30.2340	90.38	40.00	2.00	53.19	20.00
Finalizando carrera de educación	30.2321	82.46	44.68	1.75	44.68	20.00
Estudiantes primer año otras carreras	19.8793	40.00	4.17	0.00	0.00	0.00

Fuente: Encuesta Bid- Maestros -Aragua, 1999.

⁵ En Venezuela, los seis primeros grados de la Educación Básica Obligatoria.

⁶ Se mantiene la numeración con los cuadros similares del informe a nivel nacional para facilitar la tarea de comparación, sólo agregando el número del capítulo.

En Aragua hay menos estudiantes de educación que poseen padres con nivel de educación superior que a nivel nacional. En comparación con la muestra total del país esta proporción cae 10% en el caso del padre y casi a la mitad en el caso de la madre.

El Cuadro 7- 4 destaca que los estudiantes de educación se sienten más pobres que los estudiantes de otras carreras; y que los ingresos familiares de quienes comienzan la carrera educativa son menores que el de los estudiantes que culminan la carrera de educación y los estudiantes de otras carreras. El ingreso familiar de los estudiantes que están finalizando educación es similar al de los estudiantes de otras carreras, tal vez porque estos ya pueden contribuir al ingreso familiar. 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. 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 se mantiene inalterada. 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 7-3				
Nivel Educativo Padre				
	Primer año de educación (%)	Finalizando carrera de educación (%)	Estudiantes primer año otras carreras (%)	Total (%)
Primaria incompleta	12.50	2.33	1.92	5.19
Primaria completa	50.00	62.79	23.08	43.70
Secundaria	10.00	23.26	21.15	18.52
Superior	27.50	11.63	53.85	32.59
Nivel Educativo Madre				
	Primer año de educación (%)	Finalizando carrera de educación (%)	Estudiantes primer año otras carreras (%)	Total (%)
Primaria incompleta	26.19	30.91	7.41	21.19
Primaria completa	40.48	49.09	31.48	40.40
Secundaria	23.81	14.55	24.07	20.53
Superior	9.52	5.45	37.04	17.88

Fuente: Encuesta Bid -Maestros-Aragua, 1999.

La percepción de clase de los alumnos de primer año de educación desciende con respecto al nivel nacional y se sitúa a un nivel similar al de los estudiantes de Aragua que están finalizando esta carrera, tal vez debido a que constituyen en mayor medida hogares propios. Los ingresos del hogar son menores para todos los tipos de estudiantes con respecto a sus mismos tipos a nivel nacional.

Cuadro 7-4					
Indicadores socioeconómicos 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 de educación	2.5	326,851.06	57	13	
Finalizando carrera de educación	2.47	474,156.86	34	6	
Estudiantes primer año otras carreras	2.9	470,859.57	37	3	
	Sigf. (stat. t)	Sigf. (stat. t)	Sigf. (stat. t)	Sigf. (stat. t)	Sigf. (stat. t)
1er. Año Educ. Vs finalizando educación	.851(0.189)	.231(-1.21)	.030(-2.197)	.922(-1.098)	.225(-1.220)
1er. Año educación Vs 1er año otras carrera	.001(-3368)	.033(-2.164)	.032(-2.17)	.167(-1.393)	.258(1.138)
Finalizando educación Vs 1er. Año otras carreras	.000(-3.769)	.979(.026)	.990(-.013)	.165(-1.397)	.014(2.5197)

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

Estatus laboral e ingresos

La proporción de estudiantes de educación que trabaja (60%) cuadruplica a la de primer año de otras carreras, Cuadro 7-6. Debido a la elevada edad de los estudiantes de primer año de educación, éstos trabajan en el mismo porcentaje que quienes están finalizando la carrera aumentando la proporción de docentes en servicio:

Estudiante de:	Trabaja mientras estudia	Horas trabajadas por semana	Ingresos mensuales en trabajo (Bs.)	Es docente en servicio (%). Base Trabaja	Estudia horario diurno (%)
Primer año de educación	62	26.00	151,038	77.40	96.40
Finalizando carrera de educación	67	24.00	140,270	64.90	93.40
Estudiantes primer año otras carreras	15	18.00	140,785		
	Sigf. (stat. t)	Sigf. (stat. t)	Sigf. (stat. t)		
1er. Año educación Vs finalizando educación	.575(.563)	.461(.737)	.711(.373)		
1er. Año educación Vs 1er. año otras carreras	.000(-5.630)	.104(1.719)	.861(.181)		
Finalizando educación vs 1er. año otras carreras	.000(-6.730)	.226(1.269)	.993(-.010)		

Fuente: Encuesta Bid-Maestros-Aragua, 1999

Los trabajos de los estudiantes de educación representan más horas en trabajos asociados a sus estudios ya que 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; es de notar que a pesar de esto el sueldo de los tres tipos de estudiante no es significativamente distinto. Obsérvese además 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 inician en ella y se profesionalicen con comodidad.

Incentivos y motivaciones*Características de los procesos de demanda e ingreso a la carrera de educación.*

Los estudiantes de primer año de educación reportan un menor promedio en las calificaciones de secundaria que los estudiantes de primer año de otras carreras. Igualmente su promedio de calificaciones es menor que el de los estudiantes que están finalizando la carrera de educación, lo cual pudiera estar reflejando un proceso de depuramiento entre los que inician y logran finalizar la carrera (ver Cuadro 7-9). A diferencia de lo reportado a nivel nacional, los estudiantes de otras carreras tienen un promedio de calificaciones por debajo del de los estudiantes que finalizan la carrera de educación.

Cuadro 7-9
Calificaciones en la secundaria por tipo de estudiante 1999

Estudiante de:	Calificación (1-20)		Si nf. (stat. t)
Primer año de educación	13.93	1er año educación vs. finalizando educación	.011 -2.592
Finalizando educación	14.64	1er año educación vs. 1er año otras carreras	.374 -.892
Primer año otras carreras	14.17	Finalizando educación vs. otras carreras	.117 1.580

Fuente: Encuesta Bid- Maestros-Aragua, 1999

Percepción y autopercepción de la carrera, motivaciones para estudiar educación

*Prestigio de la carrera

Mientras que 80% y 65% de los estudiantes que inician y finalizan la carrera docente, respectivamente, expresaron deseo de que sus hijos fueran docentes (porcentajes similares a los hallados en la encuesta a nivel nacional), sólo 40% de los estudiantes de otras carreras dijeron lo mismo (baja 15 puntos con respecto a la muestra total del país que es de 55%).

*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 (49.67%) es menos importante. En comparación con los estudiantes de educación, aquellos toman más en cuenta las oportunidades ofrecidas por el mercado laboral (14.38%) lo que se considera con igual frecuencia que las facilidades para cursar la carrera, para acceder a ella y poder graduarse (Cuadro 7-10). Estos valores son similares a los encontrados en la muestra total de maestros del país.

En el Cuadro 7-11 se recoge el resultado arrojado por las preguntas cerradas dirigidas 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 él se encuentra que la vocación y el desarrollo personal mantienen una alta importancia. También se evidencia que adquiere un alto nivel de relevancia la estabilidad laboral, motivación que se toma muy poco en cuenta en las preguntas abiertas. En ellas, los estudiantes que finalizan la carrera de educación o estudian otras carreras, casi no le dan importancia a las condiciones laborales de la profesión (Cuadro 7-10).

En Aragua las encuestas de los maestros muestran resultados parecidos a los de los estudiantes de educación de Aragua en cuanto a las razones para la escogencia de la carrera. En la de los maestros, el 77% de las respuestas se refirieron a motivos vocacionales, y sólo 8.7% a incentivos inmediatos (necesidad económica, el no haber podido ingresar a otra carrera, etc.).

Cuadro 7-10			
Tres razones por la cual escogió la carrera que estudia. Frecuencia de respuesta en preguntas abiertas			
Razones por la cual decidieron escoger carrera	1er. Año educación	Finalizando Educación (%)	1er. Año otras carreras (%)
Vocación	65.77	62.35	49.67
Desarrollo personal	16.78	15.43	4.58
Condiciones de la profesión	2.01	0.62	0.00
Mercado laboral	8.72	12.35	14.38
Influencia familiar	1.34	1.23	6.54
Sin otra opción, fácil ingresar, cambiar a otra carrera	2.01	3.7_0	8.50
Fácil, barata cerca del hogar	2.68	4.32	14.38
Otros	0.67	0.00	1.96

Fuente: Encuesta Bid-MaestrosAragua, 1999

Cuadro 7-11
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	2.60	2.52	2.38
Desarrollo personal	2.70	2.56	2.61
Estabilidad laboral	2.44	2.58	2.46
Otras condiciones laborales (jubilación, vacaciones)	2.00	2.13	1.82
Incentivos asociados con el bajo costo de la carrera	1.69	1.90	1.73

Fuente: Encuesta Bid-MaestrosAragua, 1999

Los motivos vocacionales son tomados en Aragua un poco más en cuenta por los maestros que a nivel nacional (68%). Pero con respecto a los incentivos inmediatos, se evidencia una diferencia mucho más notable, ya que para la muestra a nivel nacional este fue de un poco menos del doble (15%) que el observado para Aragua (8.7). La estabilidad laboral en Aragua fue mencionada en tan sólo 0.4% de las respuestas, porcentaje bajo en relación con el 1.7% del reportado para el total de los maestros del país.

***Determinantes de preferencia por la carrera de educación**

El 79% (267) de los estudiantes de educación encuestados reportaron que esa carrera había sido su opción preferida (el porcentaje nacional fue de 77%). El Cuadro 7-12 muestra los resultados de tres modelos tipo logit en los que se concretan los determinantes de tales preferencias. En estos se destaca que: 1) Quienes tienen mejores notas de secundaria tienen una mayor probabilidad de escoger la carrera docente 2) quienes intentaron ingresar a otra carrera tienen menor probabilidad de haber preferido la carrera de educación; 3) quienes escogieron la carrera docente por tratarse de una carrera más barata o fácil (razón 5), tienen una menor probabilidad de haberla preferido, similar a lo encontrado para los maestros a nivel nacional; 4) quienes seleccionaron la carrera motivados por su desarrollo personal tienen una mayor probabilidad de haberla preferido, similar a lo encontrado para los maestros a nivel nacional.

Para Aragua, a diferencia del estudio a nivel nacional, no se pudo tomar en cuenta la condición socioeconómica de los estudiantes en las regresiones, ya que al incorporarlo no se pudo hallar una solución única para los modelos. Tampoco se pudo concluir nada de la participación de la variable vocación en la predicción de la preferencia de la carrera de educación, porque su nivel de significancia es muy alto en todos los modelos.

Cuadro 7-12						
Modelos logit. Variable dependiente: ¿fue la carrera de educación su opción preferida? (si= 1, No=0)						
Variable	1		2		3	
	B	Si g.	B	Si g.	B	Si
Constante	-15.0162	0.0994	-18.4923	0.0627	-13.1686	.77464
Razón 1: vocación (1-3)	2.2957	0.5035	0.7402	0.8720	0.4676	0.9309
Razón 2: desarrollo personal (1-3)	-1.0783	0.6944	1.0248	0.7391	2.0883	0.6129
Razón 3: estabilidad laboral (1-3)	0.9822	0.3570	0.4975	0.6929	0.5302	0.6802
Razón 4: otras condiciones laborales (1-3)	3.0736	0.1898	4.3399	0.1569	4.5097	0.1957
Razón 5: incentivos de los estudios de educ. (1-3)	-5.5746	0.0195	-6.4371	0.0375	-7.9265	0.0659
Calificaciones en secundaria (1-20)	1.1684	0.0482	1.3094	0.0227	1.5096	0.0452
Intentó ingresar a otra carrera (1=si)	-1.9276	0.0199	-1.7895	0.0448	-1.8468	0.0529
De acuerdo con que su hijo sea maestro (1=si)	-0.9272	0.3457	-1.4683	0.2883	-1.9915	0.2524
Sexo	0.4885	0.5043	-0.4465	0.6493	-1.6009	0.4054
Edad			0.0478	0.7171	-0.0642	0.7182
Estado Civil (omitido divorciado)						0.6595
Soltero					-4.9616	0.9109
Casado					-1.8804	0.9662
Unido					0.8672	0.9944
de "No" Predichos	78.57%		84.62%		84.62%	
de "Si" Predichos	96.23%		97.96%		100.00%	
Total predicho por el modelo	92.54%		95.16%		96.77%	

Fuente: Encuesta Bid -Maestros-Aragua, 1999

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 2.80, cifra sólo un poco inferior al 2,90 de sus homólogos de otras carrera. Los estudiantes del último año de educación fueron más críticos, siendo su valoración promedio 2,33. Estos resultados coinciden con los arrojados por la muestra total de estudiantes a nivel nacional que fueron de 2,88 para los estudiantes de primer año de educación, 2.88 para los estudiantes de primer año de otras carreras y de 2.37 para los estudiantes que están finalizando la carrera de educación, lo cual refuerza la hipótesis de que los estudiantes a medida que avanzan en sus estudios son más críticos.

7.2.2. Carrera del maestro

Características generales.

El porcentaje de maestros que son normalistas o bachilleres docentes en el estado Aragua es del 32%. La EBMA⁷ arroja que de ellos, el 48% ha realizado estudios superiores de manera parcial o total, lo cual luce muy bajo en comparación con el 82% hallado a nivel nacional.

Condición socio-económica

Según la EBMA, los maestros se perciben a sí mismos como personas ubicadas entre las clases media y media bajas⁸. Dentro de este rango, los hombres (2,35) se sienten más pobres que las mujeres (2,46)⁹. La

⁷ Encuesta Bid Maestros restringida a Aragua

⁸ El valor promedio del índice de autopercepción de clase fue 2,44 donde 3= clase media y 2= clase media baja.

⁹ El índice de clase social tiene un mínimo de 1 (clase baja) y un máximo de 5 (clase alta).

autopercepción de clase no varía de manera significativa por cohorte o edad y es similar al índice a nivel nacional.

La carrera docente, ha sido, claramente un medio de ascenso socio-educativo para quienes optaron por ella. El 88% y 95% 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 EBMA el ingreso familiar de los maestros en abril de 1999 es de Bs. 483.860 (\$806) mensuales, y su ingreso familiar per cápita de Bs. 109,386,44122.616 (\$182) mensuales, casi \$40 por debajo de la media nacional de la EBM¹⁰.

A fin de cotejar los resultados arriba presentados se analizó la posesión de activos y la condición de vivienda de los docentes. Según la EBMA el 42,3% de los hombres y el 40,9% de las mujeres poseen un vehículo, siendo la edad promedio del vehículo 19 y 13 años, respectivamente¹¹. Para los hombres este resultado es análogo a lo mostrado por la EBM para la posesión de vehículo, el cual alcanza el 44.6%. Si difiere para los hombres en el número de años de posesión del vehículo, el cual es de 13% a nivel nacional. Para las mujeres, la posesión de vehículo se manifiesta alta en Aragua en comparación con sus colegas mujeres a nivel nacional el cual es de 35.09%. EL tiempo de posesión de vehículo para ellas y sus colegas a nivel nacional es igual (13 años). El hacinamiento, medido como el número de personas por dormitorio y baño, es de 1,46 y 2,89 respectivamente; no hay diferencias entre los sexos. El índice de hacinamiento por cuarto no difiere del mostrado a nivel nacional (1.49%), pero el hacinamiento por baño sí difiere con el mostrado nacionalmente (3.05).

Cuadro 7-19
Hacinamiento en el hogar, docentes por sexo 1999

	Mujeres	Hombres	Total
No. Personas por cuarto de dormir	1.50	1.45	1.46
No. Personas por baño en hogar	3.28	2.84	2.89

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

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. Los menores de 25 probablemente identifiquen la casa de sus padres como propias.

Ingreso, horas trabajadas y situación laboral

Cabe destacar algunos patrones laborales y salariales encontrados en la EBMA: 1) una alta proporción (57,1%) de maestros hombres tienen al menos un segundo trabajo, en contraste con el porcentaje, 23.5% de mujeres en la misma condición (diferencia estadísticamente significativa); 2) el sueldo de la escuela donde los docentes fueron encuestados representa el 92% y el 74% de los ingresos totales

¹⁰ Encuesta Bid Maestros (a nivel nacional)

¹¹ Las diferencias en este caso es estadísticamente significativas al 0,05, no hay diferencia entre la posesión en sí.

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 54% del ingreso familiar total de los maestros; 4) en promedio, las mujeres maestras aportan el 71% de su ingreso familiar (un 10% sobre la media nacional) y los hombres el 74% del mismo. Todas estos porcentajes se corresponden a los hallados en la muestra nacional de maestros.

En el Cuadro 7-21 se revela que el ingreso total del maestro en el estado Aragua está por debajo del salario promedio nacional de maestros en un 7.61%. No se diferencia tanto el sueldo en la escuela en donde se encuestó al maestro, el cual es solamente 1.59% más bajo que el de sus pares nacionales. El sueldo de los maestros hombres en la escuela cae un 7.54% con relación al sueldo de los maestros hombres a nivel nacional; el de las mujeres maestros sólo se diferencia en un 0.83%.

Cuadro 7-21			
Patrones laborales y salariales según Encuesta Bid-Maestro 1999			
	Femenino	Masculino	Total
Ingreso total escuela más segundo o tercer trabajo)	215 652	279 905	223,684
Sueldo en escuela	185 953	175 907	184,803
Proporción de sueldo escuela sobre ingreso total	91.82%	74.16%	89.61%
Ingreso total como proporción de ingreso familiar	70.87%	74.33%	71.26%
Ingreso en escuela como proporción de ingreso familiar	53.76%	51.57%	53.53%
Proporción con al menos un segundo trabajo	23.53	57.14	27.31

Fuente: Encuesta Bid -MaestrosAragua, 1999. Negrita: dif. signif. al0,05; 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 calificar¹²:

A diferencia de la EBM a nivel nacional para el estado Aragua no se detecta que los docentes superen a los estudiantes en la visión de que la profesión ofrece estabilidad laboral o que permita autonomía e independencia en el ejercicio de la profesión. Solamente los docentes superan a los alumnos en que la profesión permite desarrollar una relación de calidad en el trabajo, pero de todas formas es alta la perspectiva de los estudiantes. Las expectativas de éstos superan lo percibido por los docentes en cuanto a las posibilidades de contribución, obtención de reconocimiento, contar con apoyo de padres y recursos didácticos, y lo adecuado de su ingreso. Obsérvese que los docentes en ejercicio 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, y el más bajo a la adecuación del ingreso.

¹² Los atributos evaluados por los estudiantes y docentes conforman una Escala de Likert de rango 1-5.

Cuadro 7-22
Atributos esperados (estudiantes) u observados (docentes de la profesión docente)

La profesión docente permite/brinda	Estudiantes		Docentes
Desarrollar una relación de calidad en el trabajo	4.43	<	4.57
Mínima carga administrativa-burocrática	3.01		3.12
Estabilidad laboral	4.11		4.11
Oportunidad para ejercer liderazgo	3.85		3.87
Oportunidad para contribuir con la sociedad	4.83	>	4.60
Gozar de un alto estatus social	3.19	>	2,91
Reconocimiento de logros	4.08	>	3.78
Oportunidad para desarrollar otras actividades	3.69		3.66
Alta autonomía e independencia en ejercicio profesional	4.10		4.03
Oportunidad de desarrollo profesional	4,71	>	4.11
Contar con adecuados recursos didácticos	3.96	>	2.98
Contar con apoyos de los padres	4.04	>	3.84
Ingreso adecuado	3.63	>	2.19

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

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 diferencia en los sentimientos de satisfacción entre los estudiantes que inician la carrera y aquellos que se encuentran cerca de su graduación¹³.

El 32% de los docentes ha considerado la posibilidad de abandonar la enseñanza. Los docentes entre los 36 y 45 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 723 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 masculinos (HOMBRE) tienen una mayor probabilidad de querer abandonar la profesión; 3) 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).

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. 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

¹³ 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. Ver definición del índice en el Anexo 3.

índice de vocación disminuye entre los 20 y los 40 años, sube un poco entre los 41 y 45 para de nuevo caer.

Cuadro 7-23 Determinantes de deseo de abandonar la enseñanza (modelos logísticos)*														
Variable	1		2		3		4		5		6		7	
	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.
Constante	4.321	0.369	4.527	.3736	6.037	0.011	7,341	0.004	5.896	0.258	9.133	0.006	8.492	0.002
SATISF	-1.608	0.000	-1.566	0.000	-1.600	0.000	-1.703	0,000	-1.667	0.000	-2.068	0.000	-1.831	0.000
SECEMP (1= si; 0=no)					0.107	0.665	-0.034	0.900	-0.026	0.924	0.492	0.290	0.660	0.089
INGR FAM	0.000	0.385	0.000	0.477	0.000	0.572	0.000	0.616	0.000	0.560	0.000	0.327	0.000	0.549
APORTE	-0.010	0.268	-0.009	0.315	-0.010	0.232	-0.011	0.225	-0.009	0.312	-0.009	0.408	-0.008	0.365
EXPERC**	0.035	0.306	0.039	0.429	0.045	0.353	0.051	0.299	0.047	0.348	0.072	0.243	0.065	0.213
EDAD		0.835	-0.011	0.836	-0.023	0.645	-0.035	0.509	-0.022	0.684	-0.010	0.880	-0.044	0.421
HOMBRE (1= masculino)							-0.730	0.080	-0.709	0.092	-1.030	0.072	-0.762	0.085
EDUFIL***		0.835		0.873						0.898				
Secundaria incompleta	-3.263	0.855	-3.276	0.854					-3.089	0.862				
Secundaria completa	0.587	0.897	0.573	0.900					0.619	0.892				
Univ. Incompleta	1.343	0.764	1.286	0.774					1.177	0.793				
Univ. Completa	0.678	0.879	0.622	0.889					0.535	0.905				
INGR_PER											0.000	0.080	0.007	0.023
ING ESCS													0.000	0.101
% de "No" Predicho	0.933		0.889		0.875		0.889		0.889		0.891		0.871	
% de "Si" Predichos	0.432		0.417		0.444		0.444		0.444		0.500		0.528	
Total predicho por el modelo	0.768		0.732		0.732		0.741		0.741		0.759		0.755	

Fuente: Encuesta Bid-MaestrosAragua, 1999. Y1=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 agrada que su hijo sea maestro" (Cuadro 7-24). 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 casi continuamente con una fuerte caída después de los 30 años de edad. Este patrón es análogo a lo reportado nacionalmente.

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 2,75. Cabe destacar que este se mantiene estable después de los 21 años con pocas fluctuaciones.

Cuadro 7-24. Si tiene o tuviese hijos o hijas, ¿Le agrada que su hijo fuera maestro? (%de respuestas positivas)				
	% SI			Sigmf.
Primer año de educación	80.00	Primer año	Finalizando	0.563
Finalizando carrera de educación	65.00	Finalizando >	Docente en ejercicio	0.002
Docente en ejercicio	52.87	Primer año >	Docente en ejercicio	0

Fuente: Encuesta Bid-MaestrosAragua, 1999.

7.2.3. 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 el segundo capítulo, se estudiaron cinco tipos de escuela: nacionales, estatales, 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 (mucho disciplina)¹⁴. Todas las escuelas se caracterizan por tener un clima disciplinario laxo si tenemos en cuenta que la puntuación máxima es 4. En Aragua la máxima disciplina se encontró en las escuelas privadas subvencionadas (1,66), y la mínima en las escuelas estatales (1,13). Las escuelas nacionales, y privadas no subvencionadas tienen un clima disciplinario intermedio¹⁵. A nivel nacional quienes presentaron el mayor valor disciplinario fueron las escuelas privadas no subvencionadas, y la mínima las escuelas nacionales, los dos tipos con valores similares.

Apreciación del ambiente de trabajo

Con base en los ítems incluidos en el Cuadro 7-25 se construyó un índice de apreciación del ambiente de trabajo.

Se muestra que en Aragua los docentes de las escuelas privadas son quienes más aprecian su ambiente de trabajo, y que los de las escuelas nacionales y estatales son quienes menos lo aprecian. Resultados que concuerdan con los valores a nivel nacional.

Cuadro 25				
Ítems contenidos en índice de apreciación del ambiente de trabajo (sobre escala del 1-5)				
	Publica Nacional	Pública Estatal	Privada Subvencionada	Privada no subvencionada
Maestro con suficiente libertad pedagógica	3.91	3.77	3.92	4.70
Director solicita opinión de docentes	3.78	3.63	3.92	4.52
Se cuenta con apoyo de instancia superior	3.55	3.14	3.80	4.64
Dir. aporta para mejorar prácticas pedagógicas	2.66	2.33	2.19	2.91
Padres coinciden con maestros	3.64	3.82	4.06	4.32
Maestros agobiados por problemas salariales	3.12	3.02	2.44	2.41
Mucho conflicto en la escuela	2.72	2.70	2.02	1.65
Mucha injerencia política en la escuela	1.94	2.23	1.82	1.36
Director estimula y reconoce	3.58	3.55	4.14	4.48
Director es líder	3.56	3.27	3.80	4.22

Fuente: Encuesta Bid- Maestros-Aragua, 1999. 5=muy de acuerdo; 1=muy en desacuerdo.

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

¹⁴ Ver detalles de construcción de todos los índices utilizados en este capítulo en el Anexo 1.

¹⁵ No hay una diferencia estadísticamente significativa entre estas tres categorías de escuelas.

y pertinencia de los mismos esté estrechamente relacionada con las capacidades y liderazgo pedagógico del director. Se encontró en Aragua que la satisfacción con la calificación recibida es significativamente menor en las escuelas públicas nacionales (1,72 en escala de valoración del 1 a 5) que en cualquier otro tipo de escuelas, entre las cuales no se encontró diferencias significativas. Este resultado se compagina con el trabajo a nivel nacional donde las privadas mostraron una satisfacción mayor que el resto de las escuelas.

Al igual que en la muestra total, en Aragua hay poca relación, y en algunos casos una relación inversa, entre los niveles salariales y la apreciación del ambiente de trabajo. 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".

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?

Los resultados en Aragua fueron similares a los maestros a nivel nacional. 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 al régimen disciplinario. Los regímenes de permisos y licencias y el reconocimiento a las organizaciones sindicales son los ítems menos valorados por todos (Cuadro 7-26).

Cuadro 7-27 Apreciación del contrato (valor ponderado del ítem 0-1)											
	Estabilidad Laboral	Escala salarial	Condiciones de trabajo	Ascenso y promoción	Bonos y beneficios	Sistema de evaluación y calificación	Jubilación	Régimen disciplinario	Duración de vacaciones	Reconocimiento a organización Sindicales	Permisos y licencias
Pública Nacional	0.15	0.12	0.09	0.10	0.10	0.09	0.09	0.08	0.07	0.04	0.06
Pública Estadal	0.14	0.13	0.10	0.10	0.10	0.09	0.10	0.07	0.06	0.05	0.05
Privada Subvencionada	0.15	0.13	0.10	0.10	0.07	0.10	0.08	0.09	0.07	0.05	0.06
Privada no Subvencionada	0.16	0.10	0.12	0.09	0.08	0.10	0.08	0.11	0.06	0.04	0.06

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 privada son 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

La identidad del principal en Aragua no difiere de la percepción de los maestros de otras partes del país. En este estado los docentes de las escuelas oficiales identifican al director y sub-director de su escuela (más del 90%) como su “superior inmediato” mientras que en las escuelas privadas subvencionadas este porcentaje cae al 70%, debido a que el coordinador, una figura intermedia entre el director y el maestro, obtiene relativa relevancia (21%). La importancia del coordinador para el docente en las escuelas privadas sugiere un 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 importantes en la toma de decisiones acerca de lo que se hace en la escuela” (Cuadro 7-27). 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, en las privadas no subvencionadas y las estatales la instancia se distribuye entre más actores, incluyendo al personal administrativo en las primeras.

Dónde acuden los docentes para resolver asuntos de trabajo también varía entre las diversas instituciones (Cuadro 7-28). Los docentes de las escuelas privadas suelen acudir un poco más a actores internos: director, sub-director, coordinador, propietarios de las escuela. 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.

Cuadro 7-27
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	Trabajo en equipo	Dueños	Instancia superior del sistema	Personal administrativo	Los docentes
Pública Nacional	76.56	12.50	0.00	4.69	1.56	0.00	3.13	0.00	1.56
Pública Estatal	66.13	16.13	0.00	14.52	0.00	0.00	1.61	1.61	0.00
Priva Subvencionada	82.98	0.00	2.13	8.51	6.38	0.00	0.00	0.00	0.00
Privada no Subvencionada	60.00	5.00	0.00	15.00	0.00	5.00	0.00	15.00	0.00

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

Cuadro 7-28 Donde acude para resolver asuntos de trabajo (valor ponderado del ítem 0-1)												
	Director escuela	Subdirector escuela	Dir. Zona educativa	Sup. De sector	coord.. Área	Rep. Sindical	Asoc. Padres	Dueño escuela	Secretario Educ. Estado	Dir. Educación Municipio	Otro funcionario de la reación	Otro funcionario
Pública Nacional	0.17	0.12	0.12	0.13	0.08	0.07	0.05	0.03	0.08	0.10	0.03	0.02
Pública Estadal	0.19	0.16	0.006	0.11	0.09	0.07	0.05	0.03	0.11	0.07	0.02	0.02
Privada Subvencionada	0.22	0.15	0.09	0.08	0.09	0.04	0.06	0.09	0.06	0.06	0.02	0.03
Privada no Subvencionada	0.21	0.12	0.11	0.10	0.08	0.05	0.05	0.09	0.07	0.07	0.02	0.03

Fuente: Encuesta Dib-Maestros-Aragua, 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 va 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 de 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 1-a, muestra que en Aragua el contrato caracterizado por compromisos es significativamente mayor en las escuelas privadas que en las escuelas nacionales y estatales. Este patrón es similar al detectado en la muestra total de maestros en el país.

Se encontró en Aragua diferencia significativa entre las escuelas privadas subvencionadas y las no subvencionadas, en contraste con las escuelas a nivel nacional donde estas no se diferencian. 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.

Gráfico 1-a

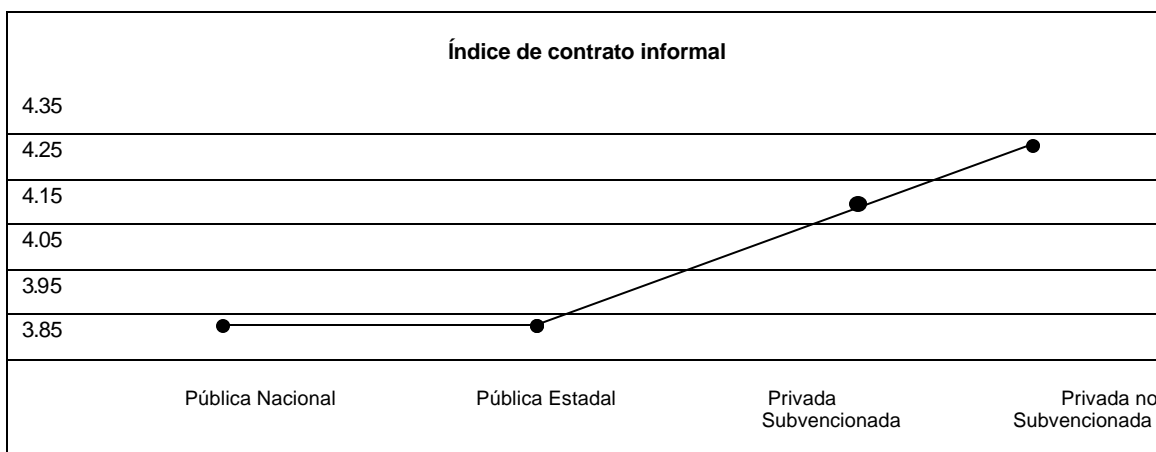
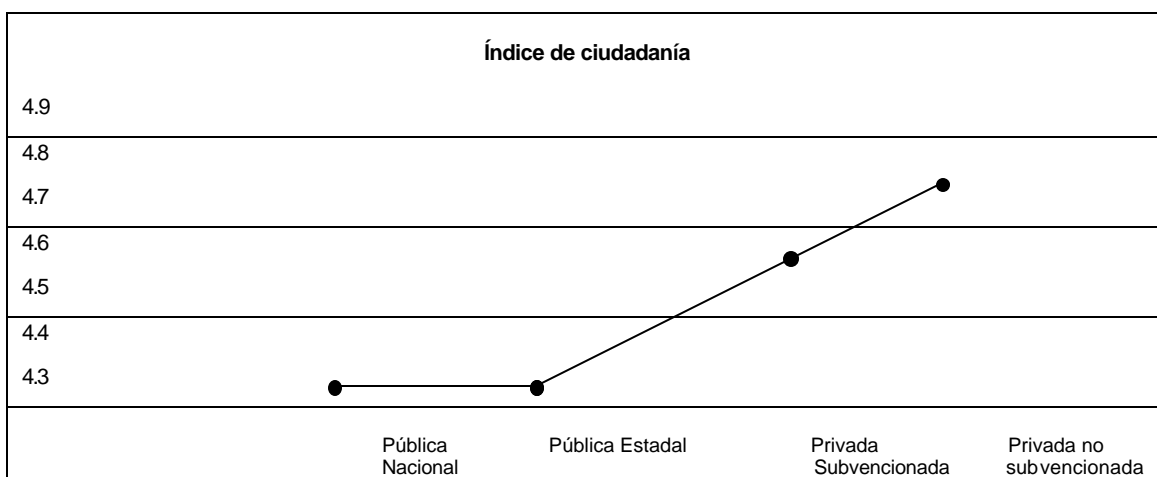


Gráfico 1-b



Fuente: Encuesta Bid- MaestrosAragua, 1999.

El índice de ciudadanía organizacional, el cual tiene un rango del 1 al 5¹⁶, muestra un patrón similar. Al igual que en el caso anterior, las escuelas privadas no subvencionadas muestran la mayor puntuación (diferenciándose significativamente de las privadas subvencionadas), y las escuelas nacionales la menor. Este patrón es similar al de las escuelas a nivel nacional.

Motivación y sentido de desarrollo bienestar

Cabe preguntarse si la relación del docente con su lugar de trabajo afecta su relación afectiva con su propia profesión. Se encontró, al igual que a nivel nacional, que las escuelas privadas superan a las nacionales y estatales en el índice de vocación¹⁷, lo cual indica que el patrón de motivación se relaciona con la ciudadanía organizacional y el contrato informal. Así mismo se encontró que las escuelas privadas no subvencionadas, superan de manera amplia y significativa a las oficiales en el índice de satisfacción con la profesión¹⁸.

Desempeño de los docentes por arreglo institucional

En Aragua 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 y para el caso de Aragua (para el cual no se ha procesado la información referente al desempeño como trabajador del docente), se aproximó el tema del desempeño como sigue:

1. Desempeño pedagógico: a) autoevaluación de los docentes con base en dos preguntas, "cómo

¹⁶ Ver descripción del índice en el Anexo 1. 1= bajo sentido de ciudadanía; 5= alto sentido de ciudadanía.

¹⁷ Ver descripción del índice en el Anexo 1. 1= baja vocación, 5= alta vocación.

¹⁸ Ver descripción del índice en el Anexo 1. 1= baja satisfacción; 5= alta satisfacción.

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.

2. Índice de "empowerment": con base en un conjunto de 28 ítems dimensiones asociadas, según la literatura sobre desempeño, con la presencia de maestros efectivos (ver Anexo 1).

Desempeño pedagógico

Los docentes de las escuelas privadas no subvencionadas fueron los que se autoevaluaron mejor, y los de las nacionales los que se autoevaluaron peor. Sin embargo, como conjunto, los docentes se evaluaron muy bien (promedio de 4,03 en escala de 1 a 5, casi la misma que a nivel nacional: 3,98). 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 (4.17), que a su vez es un poco superior a la propia (4.09); 2) los docentes de las escuelas nacionales le dieron la peor calificación a sus pares (3.6), seguidos por los estatales (3.9); 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. Esta evaluación coincide con la observada a nivel nacional.

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 (70% aprox.) a las de que los alumnos terminen la secundaria (90% aprox). 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 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.

Se observa que los resultados del desempeño pedagógico se corresponde con lo observado en las otras escuelas estudiadas del país.

Índice de "empowerment"

En Aragua los docentes de las escuelas nacionales (3,92) y estatales (4,04) muestran la menor puntuación en índice de "empowerment", las escuelas privadas no subvencionadas la mayor (4,40)¹⁹. A nivel nacional el menor fue para las nacionales (3,95) y las no subvencionadas la mayor pero un poco más baja (4,24) Este patrón concuerda con el correspondiente al índice de apreciación del ambiente

¹⁹ Las diferencias son estadísticamente significativas al 0,10. El índice de empowerment tiene un rancio de 1 a 5.

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 "empowerment" 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 empowerment, controlando por atributos personales del docente y la clase social del alumnado. La ecuación (Modelo 1 del Cuadro 7-31) sólo explica el 12% 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).

Cuadro 7-31 Determinantes del índice de "empowerment"						
	(1) Adjusted R Square: 0.120		(2) Adjusted R Square: :0.519		(3) Adjusted R Square: 0.611	
	B	Sig.	B	Sic].	B	Sig.
Constante	4.629	0.000	2.115	0.001	1.725	0.000
Índice de satisfacción			0.586	0.000		
Índice de apreciación del ambiente de Trabajo					0.534	0.000
Tipo de institución:*						
Escuela estada	-0.524	0.104				
Escuela nacional	-0.586	0.050				
Escuela Priv. Subvencionada	-0.061	0.790				
Experiencia laboral	0.009	0.494	0.020	0.046	0.009	0.261
Clase social del alumnado**	-0.070	0.563	-0.018	0.777	0.011	0.828
Edad del docente	-0.003	0.778	-0.012	0.227	-0.001	0.870
Índice de vocación	0.132	0.063	-0.001	0.987	0.051	0.290
Índice de nivel socioeconómico	-0.027	0.403	0.008	0.779	-0.004	0.844
Nivel educativo del docente: ***						
Secundaria incompleta	0.563	0.232	0.510	0.252	0.498	0.107
TSU completa e incompleta	0.299	0.526	0.128	0.806	0.243	0.431
Univ. o pedagógico incompleta	0.118	0.693	0.309	0.421	0.352	0.080
Universidad o pedagógico completa	0.090	0.758	0.485	0.206	0.219	0.263
Postgrado completo o incompleto	0.147	0.651	0.570	0.158	0.275	0.202
Sueldo mensual en escuela	0.000	0.414	0.000	0.016	0.000	0.503

Fuente: Encuesta Bid-Maestros-Aragua, 1999. * Variable omitida: escuela privada no subvencionada.

1= clase baja, 5= clase alta. * Variable de nivel educativo omitida: "secundaria completa."

Afín con los resultados de todas las escuelas estudiadas en el país, para Aragua puede observarse que el segundo y tercer modelo tienen un poder explicativo mucho mayor que el primero. 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 índice de "empowerment" 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 la 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 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 732 muestra los resultados obtenidos.

Variable	1		2	
	B	Sig.	B	Sig.
Constante	-9.6839	0.7185	-1.2164	0.9918
Índice de clima disciplinario	0.5865	0.0732	-0.0579	0.8779
Solución de los problemas de trabajo se ubica fuera del Plantel	-0.0722	0.0130	-0.0784	0.0456
Índice de contrato informal	0.5628	0.5941	-0.9121	0.4685
Índice de ciudadanía organizacional	0.2338	0.6471	0.7505	0.2556
Superior inmediato-		0.9632		
Varios principales dentro de la escuela	-0.8080	0.9756		
principal (les) fuera de la escuela	-7.3850	0.9218		
Coordinador	9.4741	0.7938		
Índice de satisfacción con la profesión	2.0470	0.0032		
Hacinamiento en el hogar (número de miembros por cuarto de dormir)	-0.7722	0.1689		
Perfil socioeconómico de alumnos *				0.2643
clase obrera			-25.0387	0.7563
clase media baja			-13.0542	0.8470
clase media			-25.0313	0.8741
de "No" Predichos	93.55%		97.56%	
de "Sí" Predichos	67.86%		89.58%	
Total predicho por el modelo	85.56%		95.32%	

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

Al considerar conjuntamente los diversos índices: 1) Hay una pequeña diferencia entre los tipos de instituciones en cuanto al clima disciplina disciplinario, este deja de ser significativo cuando no se controla por las variables excluidas en la segunda regresión; (a nivel nacional no hay diferencias). 2) Cuando la solución de problemas se encuentra fuera, menor la probabilidad de que se trate de un plantel privado, similar a lo obtenido en el resultado nacional; 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, en este caso la significancia es mejor que en el caso nacional 4) a mayor satisfacción con la profesión mayor probabilidad de estar en un plantel privado.

7.3. Resultados de las Entrevistas en Profundidad

En las entrevistas en profundidad se recogió información sobre el desarrollo de la carrera de vida de los docentes, así como la opinión y percepción de docentes y directivos sobre la formación, el desempeño y el contrato de trabajo de los profesionales de la docencia. En las siguientes secciones se presentan los resultados para el Estado Aragua.

7.3.1. Carrera de vida de los docentes

Motivo para estudiar

Frente a la pregunta ¿Qué lo motivó a estudiar educación? un 51 % de las respuestas de los docentes entrevistados en el Estado Aragua, están relacionadas con su vocación, el gusto por la profesión y el gusto por trabajar con niños; un 19,4 con la influencia del ejemplo de familiares docentes; en el 16.1 % de las respuestas, los docentes dijeron que por razones económicas se vieron obligados a seleccionar la educación como profesión a pesar de tener preferencias por otras carreras, entre las que mencionaron derecho, farmacia y sicología; otro 9.7 % de las razones mencionadas, se refieren a la imposibilidad de ingresar a instituciones universitarias en las carreras de su preferencia; en este caso fueron mencionadas turismo, ingeniería civil y la carrera militar. Finalmente, uno de los docentes justificaba su escogencia en la necesidad de contar con una profesión que permitiera trabajar y ser madre a la vez.

Es importante resaltar que los docentes de la generación de los 60's sólo expusieron motivos asociados a la obligación de estudiar por razones económicas, lo que contrasta con los docentes de las otras generaciones, en las que, la razón más mencionada es la asociada con la vocación, el gusto por trabajar con niños y el gusto por la docencia. De acuerdo a la dependencia del plantel, la distribución de las respuestas de los docentes es similar, predominando en los docentes de todas las dependencias las respuestas asociadas con la vocación y el gusto por la profesión.

Títulos obtenidos

La mayoría de los entrevistados cumple funciones como docentes de aula en las dos primeras etapas de Educación Básica. Entre ellos, la distribución de acuerdo al primer título obtenido, es la siguiente: a) Bachilleres Docentes 39,3 %, b) Maestros Normalistas 21,42 %, c) Licenciados en Educación 7,14 %, d) Profesores egresados del pedagógico 25 % y e) Técnicos Superiores Universitarios 7,14 %. Es importante resaltar que el 57,1 % de los profesores egresados del pedagógico tienen títulos apropiados para ejercer la docencia en la tercera etapa de Educación Básica y en Educación Media y no para hacerlo en las dos primeras etapas de Educación Básica.

De la totalidad de los docentes entrevistados, sólo un 32 % reporta tener un segundo título universitario y un 10,7 % un tercer título, distribuidos de la siguiente manera: a) el 63,6 % de los docentes cuyo primer título es Bachiller Docente, reportó tener un segundo título, de ellos, el 42,9 % tiene un tercer título. Los títulos obtenidos en segundo término por los bachilleres docentes son Técnico Superior Universitario (14,3 %), Licenciado en Educación (14,3 %) y Profesor (71,4 %), mientras que los títulos obtenidos en tercer término son Especialización en Gerencia Educativa, Magister en Educación Programada y Magister en Orientación. Los docentes que obtuvieron un tercer título, tenían como segundo título el de Profesor Integrador. b) Sólo el 16,7 % de los docentes que tienen como primer título el de Maestro Normalista, tienen un segundo título. c) Ninguno de los docentes que tienen como primer título Licenciado en Educación o Profesor egresado del pedagógico, tiene un segundo título. d) El 50 % de los docentes que tienen como primer título el de Técnico Superior Universitario, obtuvo un segundo título.

Es de hacer notar que del 32 % de los docentes que tienen un segundo título el 77,8 % tienen como primer título bachiller docente y del 10,7 % que logró tener un tercer título, el 100 % se trata de docentes que cumplen con la misma condición.

En cuanto a la distribución por dependencias tenemos que el 75 % de los docentes que trabajan en escuelas de dependencia nacional, tienen un segundo título, al igual que el 25 % de los que trabajan en planteles estatales; en el caso de los docentes que trabajan en escuelas de dependencia privada sólo el 16,6 % cuenta con un segundo título. Por otra parte, del 10,7 % de docentes que tienen un tercer título, las dos terceras partes laboran en escuelas de dependencia nacional y el resto en escuelas de dependencia estatal.

La distribución de la cantidad de títulos obtenidos por docente, de acuerdo tanto a la dependencia del plantel, como al título inicial, pone en evidencia el resultado de los incentivos adoptados por el sistema en cuanto a la escala salarial y al sistema de ascenso. Efectivamente, con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación, se establece como requisito para que una persona sea considerada como profesional de la docencia, en el caso de las dependencias oficiales, el obtener un título de Educación Superior y si bien, en las disposiciones transitorias se establece que los maestros normalistas y los bachilleres docentes conservarán la consideración como profesionales de la docencia, la política salarial que se adopta en consecuencia, constituye un desincentivo para estos docentes, ya que, el monto del sueldo de un docente I si éste es maestro normalista o bachiller docente es el 80 % del salario de un Técnico Superior Universitario y un 64 % del de un Licenciado o Profesor en la misma categoría²⁰. Una excepción en este sentido es la baja proporción de Maestros Normalistas que obtuvo un título adicional, excepción que se puede explicar en que más del 80 % de los docentes cuyo primer título es Maestro Normalista trabajan en escuelas de dependencia privada en las que el sistema de ascenso no es el mismo que rige a las escuelas oficiales.

Su primer trabajo

Como parte de la carrera de vida de los docentes, se indagó en las entrevistas sobre su primer trabajo, ¿cómo lo consiguió? y ¿cómo fue su primera experiencia laboral? En cuanto a la forma como el docente consiguió su primer trabajo se registraron respuestas de dos tipos: cuál fue el mecanismo empleado y si obtuvo su primer cargo de forma directa o si tuvo un período como suplente antes de ingresar formalmente al sistema.

El mecanismo empleado con mayor frecuencia por los docentes es la recomendación personal (36,7 %), el cual predomina en las escuelas de dependencia privada. Esta información es altamente compatible con la suministrada por los directivos de este tipo de escuelas cuando describen sus mecanismos para la selección y contratación del personal docente.

La recomendación personal es seguida, en frecuencia como mecanismo de ingreso, por la recomendación política y la auto postulación, cada uno con un 14,3 %. La recomendación política es más frecuente en los planteles estatales que en los nacionales y privados; fue mencionado por docentes de las generaciones de los 70's y 80's que, en un 75 %, tienen como primer título el de Bachiller Docente. La auto postulación consiste en introducir el currículum vitae en las instancias de administración de personal y posteriormente, ser seleccionados sin participar en un concurso de credenciales. Entre los docentes que mencionan la auto-postulación como mecanismo de ingreso al sistema, predominan los de dependencia estatal pertenecientes a la generación de los 80's (con un 75 % en cada caso). El otro mecanismo mencionado, por el 7,1²¹

²⁰ Cálculos realizados con base en la tabla de sueldos del contrato colectivo vigente de la dependencia nacional.

²¹ En este tópico un 28,6 % de los docentes no dio información.

% de los docentes, es el haber recibido un ofrecimiento por parte del plantel. Este fue registrado en docentes pertenecientes a planteles de dependencia privada y nacional.

En cuanto a si el docente obtuvo el cargo de forma directa o tuvo que pasar por un período como suplente, la distribución de las respuestas es como sigue: a) directo al cargo 64,3 %, de los que el 38,9 % pertenecen a planteles de dependencia estatal, 38,9 % a planteles privados y un 22,2 % a planteles de dependencia nacional; en esta forma predominan los docentes de la generación de los 80's en un 50 %, seguidos por los docentes de la generación de los 70's en un 27,8 %. b) cumpliendo con un período de suplencias 28,6 %, de los que el 50 % pertenece a escuelas de dependencia privada, el 37,5 % a escuelas de dependencia nacional y el 12,5 % restante a escuelas de dependencia estatal; en esta forma predominan los docentes de las generaciones de los 80's y los 90's con un 37,5 % cada una.

Con respecto a la evaluación que el docente hace sobre su primera experiencia laboral, las categorías registradas y su distribución, es como sigue: a) los docentes que califican a su primera experiencia entre grata y maravillosa, alcanzan al 25,7 % del total, entre ellos predominan en un 66,7 % los que pertenecen a la generación de los 80's, en igual cantidad los que tienen como primer título el de Bachiller Docente y en un 55,6 % los docentes de dependencia estatal. b) los docentes que califican su primera experiencia como difícil son el 25,7 %; entre ellos predominan con un 55,6 % los docentes pertenecientes a la generación de los 80's, seguidos por los de la generación de los 90's con un 33,3 %, de acuerdo a la dependencia del plantel predominan los docentes de las escuelas privadas con un 55,6 %, seguidos por los docentes de las nacionales con un 33,3 %; y de acuerdo al primer título obtenido tanto los profesores como los bachilleres docentes alcanzan el 33,3 %. c) Un 8,6 % de los docentes dijo haber recibido ayuda en su primer trabajo, lo que facilitó su experiencia. d) También un 8,6 % afirmó sentir que no sabía nada en su primera experiencia laboral; cabe mencionar que de éstos el 66,7 % pertenece a planteles de dependencia nacional. e) El 2,9 % de los docentes dijo que en su primer trabajo se cumplieron sus expectativas.

Su trayectoria

De acuerdo a la información suministrada por los docentes, a lo largo de su carrera de vida, el 82,1 % de los entrevistados cambió de lugar de trabajo y sólo el 17,9 % se encuentra trabajando en la misma escuela desde que ingresó al ejercicio de la profesión. Entre los docentes que han cambiado de lugar de trabajo tenemos que un 3,6 % lo ha hecho una vez, un 25 % lo ha hecho en dos oportunidades, un 17,9 % lo ha hecho tres veces, un 14,2 % en cuatro oportunidades y un 14,3 % en cinco o más oportunidades.

Si comparamos la cantidad de años de servicio que cada uno de los docentes tiene en la institución en la que trabaja actualmente, con la cantidad de años de servicio total, obtenemos que el 32,1 % de los docentes tienen 25 % o menos de la totalidad de sus años de servicio en la institución en la que laboran actualmente; el 17,9 % tiene entre el 26 y el 50 % de sus años de servicio en el sistema, trabajando en la institución actual; 14,3 % entre 51 y 75 % de los años de servicio el 10,7 más del 76 pero menos del 100 % de sus años de servicio en el sistema; y el 17,9 ha trabajado el 100 % de sus años de servicio en la institución en la que labora actualmente. Esto permite ver como tendencia que cuanto mayor es la proporción de los años de servicio totales del docentes que éste ha pasado en la institución en la que trabaja

actualmente, menor es la cantidad de docentes que cumple con la condición, con la excepción del grupo de docentes que ha laborado toda la vida en una sola institución.

Por otra parte, cuando se le pidió al docente que evaluara su trayectoria profesional con respecto al cumplimiento de sus expectativas y que identificara las satisfacciones y sinsabores que ha tenido a lo largo de la misma, se obtuvo la siguiente información: En la pregunta sobre el cumplimiento de las expectativas de los docentes, de los entrevistados que respondieron, el 50 % dijo que si se habían cumplido y el 50 % dijo que no. En cuanto a las razones expuestas para justificar su respuesta, el 42,9 % afirmó que no existía correspondencia entre la formación recibida y el trabajo que debía realizar; por el contrario, el 28,6 % afirmó que, en su trabajo, pudo implementar lo que había aprendido en su formación; el 7,1 % se refirió a que necesitaba recurrir a influencias políticas para poder conseguir sus cargos; y el 7,1 % dijo que sentir su libertad coartada y el nivel socio-económicos de los niños con los que trabajaba, le impedía ser eficaz en su trabajo.

Las satisfacciones referidas por los docentes entrevistados se agrupan de la siguiente manera: a) un 35 % mencionó como satisfacción el ser partícipe de los logros y éxitos de los alumnos en su trabajo cotidiano; b) un 20 % que mencionó satisfacciones relacionadas con el éxito futuro de sus alumnos, es decir, verlos graduados en carreras universitarias, ver que tienen éxito como profesionales, etc.; c) un 15 % declaró que su mayor satisfacción es recibir el reconocimiento de los alumnos, los representantes y la comunidad; d) un 10 % mencionó que ser formador de niños es su máxima satisfacción en el ejercicio de la docencia; y e) la oportunidad de aprender todos los días, las relaciones interpersonales y la promoción en la profesión, fueron referidas cada una, como causas de satisfacción por un 5 % de los docentes.

Por su parte, los sinsabores reportados por los docentes se agrupan como sigue: a) los relacionados con la actitud de los padres y representantes, entre los que se mencionan la falta de reconocimiento, el desacuerdo, la falta de ayuda y la presión para aprobar a los alumnos, como las actitudes de los padres que generan el sinsabor en los docentes (41,7 %). b) los relacionados con el ambiente de trabajo, que incluyen los conflictos entre padres y con directivos, el menosprecio o la desconsideración por parte de directivos o del sistema y la percepción de que se exige demasiado pero se brinda poco apoyo por parte de los directivos para el cumplimiento del trabajo por parte de los docentes (50 %). c) Un 8.3 % mencionó la mala retribución económica como causa de sus sinsabores en el ejercicio profesional.

Volvería a estudiar educación?

Ante la pregunta ¿Volvería a incorporarse a la carrera docente si tuviera la oportunidad de volver a empezar? sólo 2 docentes, pertenecientes a escuelas de dependencia estatal y de la generación de los 70's (el 25 y el 28,5 % de los docentes de la muestra de esta dependencia y de esta generación, respectivamente), respondieron negativamente. El resto de los docentes de todas las dependencias, aseguró que de tener la oportunidad volvería a ser docente.

Los docentes que dijeron que no volverían a serlo, expusieron como razón fundamental que la profesión no llena sus expectativas económicas (6,9 % de las razones expuestas), mientras que los que afirmaron que volverían a ser docentes mencionaron como razones. a) Que la profesión satisface sus expectativas, les da grandes satisfacciones

personales y profesionales y gratas experiencias (34,5 %), b) consideran a la profesión docente un trabajo con un alto valor social, que entre otras contribuye a la orientación de los jóvenes y a la formación en valores (20,7 %), c) constituye su vocación (10,3 %) y d) es una profesión que le garantiza estabilidad laboral y emocional (3,5 %). Un 24,1 % no mencionó razones que justificaran su respuesta.

Docentes que abandonaron

La tipificación de las causas que llevan a los docentes a abandonar el ejercicio una vez ingresados al sistema educativo, se realizó por referencias citadas por los entrevistados. En el Estado Aragua estas referencias se recopilaron en las entrevistas con los directivos, quiénes fueron los que reportaron casos de este tipo. Del total de casos referidos, resaltan dos por su peculiaridad: un docente que abandonó el ejercicio por razones de salud y otro que lo hizo porque se decepcionó del ejercicio de la profesión una vez ingresado al sistema. El resto de los casos se distribuyen como sigue: a) el 45,6 % de los casos se trata de docentes que estudiaron educación porque en esta carrera consiguieron cupo en el universidad, sin embargo, una vez que entran al ejercicio docente, comienzan a estudiar la carrera a la que responde su vocación y al obtener el otro título profesional abandonan la docencia. De éstos el 60 estudió derecho mientras ejercía la docencia. b) el 9,1 % se trata de docentes que abandonaron el ejercicio buscando fuentes de ingreso que les permitiera tener mejoras socio-económicas. c) El 27,3 % se trata de docentes que una vez ingresados al ejercicio se casaron y no tuvieron necesidad de seguir ejerciendo por la posición económica de su familia.

7.3.2. Formación de los docentes

La formación de los docentes vista por los docentes

En las entrevistas en profundidad se indagó con los docentes de las diversas generaciones sobre la percepción que ellos tienen de su formación y de la formación de los otros docentes en su escuela. Los resultados obtenidos son los siguientes:

a) Los docentes de la generación de los 60's consideran que recibieron una formación integral, con buena orientación, que permitió su desarrollo como personas, además de su desarrollo profesional; en términos generales todos califican la formación recibida como muy buena; un tercio de los docentes pertenecientes a esta generación afirmaron que fue poco el tiempo que duró su proceso formativo.

b) Los docentes de la generación de los 70's coinciden en calificar su formación entre muy buena y excelente, afirmando que les ha resultado de gran utilidad; sin embargo, un 50 % de los entrevistados declaró que le hizo falta hacer más prácticas docentes y tener la oportunidad de aprender del ejemplo de otros docentes.

c) En el caso de los docentes de la generación de los 80's, hubo una alta diversidad en la calificación que estos dieron a la formación recibida, aunque predomina en un 66,7 % quienes la califican entre muy buena y excelente, seguida por un 22,2 % que la califica entre regular y buena y finalmente, un 11,1 % que afirma que fue una formación vaga. Entre las razones que acompañaron a la calificación emitida por los docentes tenemos que un 57,1 % afirmó que le faltó el manejo de herramientas para trabajar con niños, específicamente para enseñar a leer (14, 3%); por su parte, el 42,9 % restante reconoció como elementos positivos de su formación el haber sido preparados para trabajar en todas las áreas y el tener dominio de grupo y conocimiento sobre material didáctico.

d) Para los docentes de la generación de los 90's, la formación recibida fue calificada entre buena y muy buena, afirmando que consecuencia de ella tienen una buena relación con sus alumnos, apertura a la innovación, desarrollo espiritual y tuvieron la oportunidad de contar con el ejemplo de buenos profesores. Sin embargo, el 33,3 % afirma que como defecto su formación no abarca los aspectos que necesitaron para abordar el trabajo en el aula y un 16,7 % que le faltó tiempo a su proceso formativo.

En relación a la formación de los otros docentes de su escuela, se obtuvo lo siguiente: a) Los docentes de la generación de los 60's, consideran que entre sus pares hay docentes con muy buena formación, que son creativos y que para superar sus debilidades, se prestan apoyo mutuo. b) Para todos los docentes de la generación de los 70's la formación de sus pares es buena, aunque a algunos les falte experiencia en aula (16,7 %). Un 16,7 % afirmó que, producto de su formación, a los profesores les cuesta más relacionarse de forma afectiva con sus alumnos que a los maestros; y un 33,3 % mencionó como virtud en la formación de sus pares el que sean buenos transfiriendo conocimientos. c) Por su parte, entre los docentes de la generación de los 80's hay los que consideran que la formación de sus pares puede ser calificada como buena (70 %), otros opinan que en cuanto a la calidad de la formación, entre sus pares se puede encontrar una alta variedad (10 %) y el resto opina que la diferencia entre ellos la hace la falta de experiencia que tienen algunos docentes (20 %). Sin embargo, al hacer precisiones el 20 % de los docentes dijo que hay una diferencia entre los Bachilleres Docentes y los egresados universitarios en cuanto a la formación, ya que los bachilleres tienen mejor preparación para trabajar con niños. d) Los docentes de la generación de los 90's, fueron menos explícitos en cuanto a calificar la formación de sus pares, de hecho sólo el 50 % emitió una opinión al respecto. Entre ellos, dos tercios afirmó que existe variedad en la formación de sus pares y un tercio la calificó como buena. El resto de los entrevistados habló de la formación de sus pares, resaltando características de su personalidad, al afirmar que son íntegros, solidarios y buenos compañeros.

La formación de los docentes desde la óptica de los directivos

Los directivos de las escuelas estatales califican a la formación de sus docentes entre buena y muy buena. Sin embargo, el 50 % de los directivos, afirman que existen diferencias en la formación entre los docentes normalistas y bachilleres docentes y los profesores y licenciados. Los normalistas y bachilleres docentes tienen mayor vocación y más herramientas para trabajar con niños, mientras que la formación recibida en el caso de licenciados y profesores no les permite responder de forma adecuada a las demandas del trabajo en el aula.

Los directivos de las escuelas nacionales coinciden en calificar la formación de sus docentes como buena. Resalta la opinión de un directivo que dice que algunos de sus docentes tienen problemas de agresión hacia sus estudiantes. En cuanto a las diferencias en la formación entre sus docentes el 50 % de los directivos dice que las diferencias no están asociadas a la generación en que se formaron los docentes, un 25 % afirma que los bachilleres docentes tienen mayor vocación y el otro 25 % afirma que los docentes de las generaciones más viejas tienen mayor resistencia al cambio, mientras que los docentes recién graduados tienen la base formativa que les permite asimilar con mayor facilidad los cambios curriculares que se están incorporando en la Educación Básica.

Los directivos de las escuelas privadas coinciden en afirmar que sus docentes están preparados para cumplir con el trabajo para el cual se les contrata. En la mayoría de los casos los directivos no perciben diferencias en la formación de los docentes, salvo en el hecho de que antes la formación era más rígida y actualmente, es más dinámica y democrática. En la totalidad de las escuelas privadas no subvencionadas y en una de las privadas subvencionadas, los directivos afirmaron tener mecanismos para mejorar la formación de los docentes que ingresan.

Estos mecanismos van desde cursos de nivelación al momento del ingreso a la institución, pasando por cursos organizados para cubrir las deficiencias de los docentes, hasta estrategias de formación permanente, a partir de las pautas que dan los directivos a los docentes o a través del trabajo en equipo.

En cuanto a la justificación de la calidad de formación de los docentes, los directivos de las escuelas oficiales que mencionan alguna, dicen que los docentes tienen título universitario. En las escuelas privadas, los docentes mencionan cuatro tipos de razones: el haber alcanzado un título universitario, el resultado del proceso de selección que ellos realizan para el ingreso, el acompañamiento y los procesos de formación dentro del plantel y la evaluación de desempeño que realizan y que si el docente no tiene un desempeño en aula satisfactorio se despide.

Es importante reseñar que, en una de las escuelas privadas²² existe un mecanismo de evaluación de los docentes por parte de los estudiantes que sirve como insumo para la toma de decisión de los directivos sobre la permanencia de los docentes en sus cargos.

7.3.3. Desempeño

En cuanto al desempeño de los docentes, se indagó con directivos y docentes sobre los criterios que ellos utilizarían si tuviesen que evaluar el desempeño pedagógico y laboral de los docentes en sus planteles, con base a los criterios enunciados, se les solicitó que realizaran una evaluación del desempeño de los docentes de su plantel, haciendo énfasis en sus fortalezas y debilidades. Adicionalmente, se solicitó a los entrevistados su opinión sobre cuáles son los factores que inciden en el desempeño de los docentes.

En cuanto al desempeño pedagógico de los docentes, los criterios enunciados por los entrevistados se pueden agrupar en tres categorías: los relacionados con las características personales de los docentes, los referentes al desenvolvimiento en el aula y los referentes a su comportamiento en la comunidad de la escuela. Entre los criterios relacionados con las características personales de los docentes, se mencionó: creatividad, responsabilidad, vocación, mística, motivación, ética, iniciativa, constancia, personalidad, capacidad para el diálogo, interés por los alumnos, poseer cultura general, buena formación, vocabulario, adaptación al cambio (especialmente los curriculares), el lenguaje corporal, tener metas firmes y que crean en sí mismos. Entre los referentes al desenvolvimiento en el aula, mencionaron: manejo de estrategias pedagógicas, manejo de recursos didácticos, dominio de grupo, capacidad para motivar a sus alumnos, planificación, manejo de los roles, participación, dominio de los proyectos de aula y si aplica o no el

²² Jesús el Salvador, que es una escuela privada, no subvencionada, evangélica.

currículum. Y entre los referentes a su comportamiento en la comunidad están: buenas relaciones interpersonales, buen trato a los alumnos, buenas relaciones con padres y representantes, participación en actividades extra-cátedra, colaboración en actividades culturales, que los alumnos tengan buen trato entre sí, que acepte al grupo como es y que se identifique con la comunidad.

La distribución de las respuestas en estas categorías, es como sigue:

a) Un 41,4 % de los criterios mencionados por los entrevistados estaban relacionados con las características personales de los docentes. Entre ellos resalta la distribución interna de las respuestas por dependencia. Sólo vocación y buena formación, fueron los criterios mencionados por los entrevistados de todas las dependencias; creatividad, poseer cultura general y responsabilidad, fueron mencionados casi con exclusividad por los entrevistados de las escuelas oficiales; capacidad para el diálogo, ética, iniciativa, constancia, adaptación al cambio (especialmente los curriculares), el lenguaje corporal, tener metas firmes, que crean en sí mismos, interés por los alumnos y mística, fueron mencionados exclusivamente por los entrevistados de las escuelas privadas; y motivación, Personalidad, vocabulario, fueron mencionados exclusivamente por los entrevistados de las escuelas nacionales.

b) Un 32,9 % de los criterios mencionados por los entrevistados estaban referidos al trabajo en aula. Entre ellos, manejo de estrategias pedagógicas, manejo de recursos didácticos y dominio de grupo, fueron los criterios mencionados por los entrevistados de todas las dependencias; del resto, capacidad para motivar a sus alumnos, fue mencionado por los entrevistados de las escuelas estatales y planificación, manejo de los roles, participación, dominio de los proyectos de aula y si aplica o no el currículum fue mencionado exclusivamente por los entrevistados de las escuelas nacionales.

c) Un 25,7 % de los criterios mencionados por los entrevistados estaban referidos al comportamiento del docente en su comunidad. Entre ellos, buen trato a los alumnos, fue mencionado por los entrevistados de todas las dependencias; buenas relaciones interpersonales, buenas relaciones con padres y representantes, participación en actividades extra-cátedra y colaboración en actividades culturales, fueron mencionados por los entrevistados de las escuelas de dependencia oficial; y que los alumnos tengan buen trato entre sí, que acepte al grupo como es y que se identifique con la comunidad, fueron mencionados por los entrevistados de las escuelas de dependencia privada.

Los criterios para evaluar el desempeño laboral, mencionados por los entrevistados, se pueden agrupar en los referidos a los atributos personales de los docentes, los referidos a su actitud ante el trabajo y los referidos al cumplimiento de las obligaciones básicas. En la categoría de los criterios referidos a los atributos personales de los docentes, mencionaron: honestidad, carácter, creatividad, responsabilidad, tolerancia, valores y disciplina. En la categoría de los criterios referidos a la actitud ante el trabajo, tenemos: disposición al trabajo, buenas relaciones con los compañeros, participativo, receptivo ante innovaciones, constancia, motivado al logro y colaborador. En la categoría de los criterios referidos al cumplimiento de las obligaciones básicas, tenemos: cumplimiento del horario de trabajo, rendimiento, puntualidad, entrega de los recaudos, asistencia, cumplimiento de funciones y roles, realización de reuniones con padres y representantes, metas cumplidas y asistencia a consejos docentes.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

a) El 32,1 % de los criterios mencionados, está referido a los atributos personales de los docentes. De los criterios pertenecientes a esta categoría, "responsabilidad" es el mencionado con mayor frecuencia, además, de ser mencionado por entrevistados de todas las dependencias a excepción de la estatal; a éste le sigue "valores", que con excepción de los entrevistados de las escuelas privadas laicas y estatales, fue mencionado por entrevistados de escuelas oficiales y privadas.

b) El 26,8 % de los criterios mencionados están referidos a la actitud del docente ante el trabajo. En este caso cabe mencionar que el criterio mencionado con mayor frecuencia es "participativo". El mismo fue mencionado por los entrevistados de las escuelas de dependencias oficial y privada, con excepción de las escuelas privadas católicas. En las referencias que hicieron los entrevistados al criterio, resalta que la participación se espera en el trabajo en comisiones y en eventos especiales, fundamentalmente.

c) El 41,8 % de los criterios mencionados, está referidos al cumplimiento de las obligaciones básicas. En cuanto a la distribución de los criterios mencionados por dependencia del plantel, cabe resaltar que los entrevistados de las dependencias oficiales mencionaron todos los criterios correspondientes a esta categoría, sin embargo, los entrevistados de las escuelas privadas, sólo hicieron referencia a rendimiento, puntualidad, entrega de los recaudos, asistencia, cumplimiento de funciones.

Por otra parte, es importante resaltar que de acuerdo a lo informado por los directivos de los planteles oficiales, el desempeño de los docentes es menor cuando trabajan en dos instituciones, pero además, el rendimiento de los docentes en el plantel privado es mayor debido a la falta de estabilidad que hace que el docente tenga la certeza de que si no cumple con las expectativas del plantel será despedido, por tanto, ofrece mayor calidad en su trabajo. Esta actitud se diferencia de la de los docentes de las escuelas de dependencia oficial por la existencia de desincentivo en el sistema. Esta posición es casi consensual, con excepción del directivo de un plantel estatal que afirma que los docentes de su plantel tienen una actitud y disposición al trabajo que les permiten tener un buen desempeño a pesar de los desincentivos del sistema.

Por su parte, los directivos de los planteles privados afirmaron que el ambiente de trabajo y el acompañamiento a los docentes constituyen incentivos para el mejor desempeño de los docentes en las escuelas privadas, sin embargo, el incentivo que tiene mayor peso es la exigencia que los directivos hacen a los docentes como consecuencia de la que los representantes hacen al plantel que se deriva del pago que éstos hacen, acompañada de la falta de estabilidad que permite despedir a los maestros que no cumplan con las expectativas del plantel. Como se puede observar esta apreciación es coincidente con la de los directivos de las escuelas oficiales y además, coincide con lo expuesto por los directivos de las escuelas privadas cuando justificaban la calidad de la formación de los docentes en sus planteles.

Fortalezas y debilidades

El 75 % de los directivos de las escuelas estatales coincidieron en mencionar la vocación como una de las fortalezas de su cuerpo de docentes, especialmente de

aquellos que fueron formados como normalistas o como bachilleres docentes. Otra fortaleza, también mencionada por el 75 % de los directivos es la calidad humana y la receptividad que los docentes muestran en su trabajo.

Entre las fortalezas más frecuentemente mencionadas por los directivos de las escuelas nacionales, tenemos: buena formación académica, apertura al cambio, y responsabilidad, cada una por un 75 % de los entrevistados. En el caso de las escuelas de dependencia privada, el 83,3 % de los directivos coincidieron en señalar como una de las fortalezas la actualización permanente de sus docentes; en el resto de las fortalezas señaladas hubo muy poca coincidencia entre los directivos de este tipo de escuelas.

En cuanto a las debilidades, los directivos de las escuelas estatales coinciden en un 75 % en señalar que sus docentes, especialmente los más jóvenes tienen dificultades para realizar su trabajo en el aula y un 50 % menciona también como debilidad la resistencia al cambio. En las escuelas nacionales hubo muy poca coincidencia entre las debilidades señaladas por los directivos, sin embargo, resalta el hecho de que el 50 % de los directivos hizo referencia a debilidades relacionadas con problemas de conducta, mencionando en uno de los casos que los docentes agredían a los alumnos. En el caso de las escuelas privadas, los directivos coincidieron en señalar como debilidad la resistencia al cambio (50 %) y falta de tiempo para dedicarse a las actividades de la escuela (33,3 %), que en uno de los casos es debido a que los docentes tiene dos trabajos.

Factores que inciden en el desempeño

De acuerdo a lo expresado en las entrevistas directores y docentes de todas las dependencias, a excepción de las escuelas de dependencia privada laica, coinciden en señalar a los bajos salarios como uno de los factores que incide de forma negativa en el desempeño de los docentes. Este es seguido en frecuencia, la ausencia de estrategias de capacitación y por la deficiencia en la infraestructura escolar.

Es importante resaltar que ningún factor fue mencionado por los entrevistados en todas las dependencias, sin embargo, los tres anteriores lo fueron por todas las dependencias menos una, en cada caso. Posteriormente, entre los factores mencionados con mayor frecuencia por directivos y docentes está la falta de dotación de material didáctico.

Aunque mencionados con menor frecuencia por los entrevistados, los otros factores que inciden en el desempeño de los docentes son: exceso de matrícula por aula, confusión por cambios de la reforma de EB, residencia de docente lejana al plantel, comunidad poco integrada, falta de motivación del docente, poco apoyo de representantes, baja calidad de la formación universitaria, creencias religiosas del docente, el docente tiene más de un lugar de trabajo, ausencia de espacios para la reflexión y ausencia de capacitación y actualización.

7.3.4. Contrato de trabajo

Ingreso y selección

Las características de los sistemas de selección e ingreso de docentes en los planteles oficiales y privados, fueron presentadas en el capítulo segundo y en el anexo 2 del informe final, por lo que en esta sección se hará referencia a las

peculiaridades de Aragua en cuanto al sistema para las dependencias oficiales y a la opinión de los directivos y docentes sobre el sistema.

Como se mencionó en el capítulo 2, el mecanismo para iniciar un proceso de ingreso de un docente a un plantel, comienza con la solicitud del directivo a la instancia de administración de personal de la dependencia, de forma que la misma sea procesada y enviada a la Junta Calificadora, que es la instancia en la que se organiza el concurso. Esta es la ruta si se trata del cargo para un docente ordinario. De tratarse de la contratación de un docente interino o de un suplente, el procedimiento se realiza en la dirección de personal de la dependencia y en ésta y en la escuela para los suplentes. Es importante resaltar que de acuerdo a lo informado por la Junta Calificadora Zonal del Estado Aragua, en este Estado hay un procedimiento diferente en el caso de la contratación de los interinos, ya que esta junta somete estos cargos a concurso también. Esta información, que constituye una excepción en el sistema oficial, no fue corroborada por los otros actores entrevistados.

De acuerdo a lo reportado tanto por la Secretaría de Educación del Estado como por la Zona Educativa, en estas instancias existe un banco de datos para aspirantes a suplentes y para interinos. En el caso de los interinos, los jefes de personal de ambas dependencias, coincidieron en afirmar que el directivo hace la solicitud que, algunas veces, es acompañada de una postulación para el cargo. En el caso de la Secretaría de Educación el entrevistado hizo énfasis en que la selección se hace con base en la evaluación del currículum de los aspirantes que se encuentran en el banco de datos y en ambos casos coincidieron en que para evaluar a los aspirantes se toma en cuenta la demanda específica hecha por el director.

Para la selección de los suplentes, el procedimiento es un poco menos formal dada la premura con la que debe contratarse a un suplente cuando se requiere en una escuela. En el caso de la Secretaría de Educación del Estado, cuando un director hace la solicitud del recurso, la oficina de personal llama directamente a los posibles candidatos que se encuentran en el banco de datos. Para esta dependencia un requisito imprescindible para poder ser admitido en este banco como candidato a suplente, es estar cursando estudios en el pedagógico. Ambas instancias coincidieron también, en que en muchos casos los suplentes son contactados directamente por la escuela y que una vez contratado se notifica a la instancia respectiva para que se procese el pago correspondiente. En el caso de la Secretaría de Educación, el entrevistado afirmó que una vez contactado el docente por la escuela el directivo debe notificarle presentando la siguiente información: el nombre del suplente y la fecha de inicio, a quién sustituye y cuál es la razón por la que lo sustituye; con estos datos la Secretaría procesa el caso para que se prepare el pago, que en este caso es denominado como los "resueltos". En el caso de la Zona Educativa, el jefe de personal informó que como no hay suficientes recursos económicos, se ha creado un fondo de suplentes para que las mismas escuelas los contraten y paguen con los recursos del fondo; es importante hacer notar que los directivos de las escuelas de dependencia nacional en Aragua, no hicieron referencia a la existencia de este fondo.

Criterios de ingreso según los directivos

De acuerdo a lo reportado por los directivos de los planteles oficiales, los criterios de ingreso de docentes con carácter de ordinarios coinciden con los establecidos en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. Este Reglamento no especifica cuáles deben ser los requisitos que deben cumplir los

docentes que ingresan temporalmente al servicio en carácter de interinos o de suplentes. De acuerdo a lo expresado por los directivos, para poder ser docente interino se requiere que el aspirante sea egresado de una carrera de formación docente o en su defecto esté estudiando los últimos semestres, además, debe haberse desempeñado como docente de aula, ya que el otro requisito es su desempeño en aula o la recomendación del director. Para la selección de los suplentes, los directivos coinciden con la necesidad de que los aspirantes sean estudiantes de educación y que se conozca su preparación para realizar el trabajo o que se haya podido observar su desempeño, por tanto, la recomendación también se convierte en un mecanismo para el ingreso de docentes como suplentes.

En los planteles de dependencia privada, existen tres condiciones de contratación posibles, la contratación directa por parte del plantel, la contratación con fondos de la AVEC o a nómina de dependencia oficial. Estas formas de contratación pueden estar presentes de forma simultánea en un plantel. Cada una responde a los criterios establecidos por la instancia responsable, que en el caso de la nómina de dependencia oficial las escuelas deben seguir el mismo procedimiento establecido para el ingreso de los docentes de cada una de las dependencias oficiales.

Opinión de los directivos sobre el sistema de concursos

Los directivos de las escuelas estatales coinciden en señalar que hay una mejoría en el sistema de ingreso con la instrumentación de los concursos, ya que, a partir de su existencia se tiene la garantía de que quienes ingresan tienen un título de Educación Superior y además, la evaluación de los candidatos con base en sus credenciales y la publicación de los resultados, le da mayor transparencia al ingreso de profesionales al ejercicio docente. Sin embargo, el 75 % de los directivos entrevistados, afirman que persisten algunos vicios en el sistema, que están asociados básicamente al manejo de influencias y la incidencia sindical y partidista en algunos miembros de las Juntas Calificadoras. En tal sentido, uno de los directivos entrevistados plantea como necesidad que los miembros de las Juntas Calificadoras, sean seleccionados a partir de sus credenciales.

En el caso de los directivos de las escuelas nacionales, las opiniones sobre el sistema de concursos se ordenan en dos grupos. Al primero pertenecen los directivos que reconocen como positiva la implementación de los concursos dado el cambio que significa el que en la actualidad los ingresos no dependan de las influencias partidistas, que los aspirantes deban ser egresados de Educación Superior y que sea la experiencia laboral la que permita ubicar a los candidatos en los primeros lugares (50 %); y un segundo grupo que hace énfasis en que, a pesar del cambio, persisten vicios que hacen que el sistema de concursos no sea transparente y que permite que aspirantes que no tienen las cualidades para el ingreso a la docencia lo hagan (50 %). Entre éstos hay un directivo que afirma que debe hacerse una selección más estricta y sin intervención de los gremios de los miembros de las Juntas Calificadoras.

En los planteles privados, se presenta mayor diversidad entre las opiniones de los directivos. Un 33,3 % opina que la instrumentación de los concursos no implica un cambio real en el sistema de ingreso y ascenso de los docentes, esto debido a que no aplica los criterios adecuados, ya que no se puede valorar la capacidad del docente sólo por sus credenciales, además, afirma los concursos conservan los vicios derivados del "amiguismo y la politiquería". Por otra parte, un 50 % opina que

la introducción de los concursos como mecanismo para el ingreso de los docentes significó un cambio real que permitió acabar con los vicios derivados del amiguismo y el clientelismo. De este 50, % un 66,7 % tiene algunas reservas porque piensa que, hasta el momento, el sistema de concursos no ha logrado ser tan transparente como debería, debido a los vicios que aún mantiene. Finalmente, el directivo del plantel privado laico subvencionado, dice desconocer totalmente el sistema de concursos, aún cuando tiene entre sus docentes, dos que pertenecen a la nómina nacional.

Opinión de los docentes sobre el sistema de concursos

Los docentes de las escuelas de dependencia estatal consideran que el sistema de concursos es adecuado, justo y transparente en un 62,5 %; un 12,5 % consideran que a pesar de haber mejorías todavía queda un porcentaje de las decisiones de ingreso que responden al amiguismo; y un 25 % consideran que el sistema es injusto, pero cuando exponen sus razones, éstas no están relacionadas con la naturaleza o los resultados de los concursos, sino con la salida a concurso de pocos cargos que hace que muchos docentes de los que concursan queden sin ingresar al sistema.

Los docentes de las escuelas de dependencia nacional en un 62,5 % opinan que la implementación de los concursos ha permitido eliminar la influencia política en el sistema de ingreso al ejercicio docente, de ellos un 12,5 % criticó el sistema de concursos por la lentitud con la que procesan y entregan los resultados y las credenciales a los docentes; un 25 % considera que aún el sistema de concursos no es transparente y que él todavía se rige por el manejo de influencias; y un 12,5 opina que a pesar de la existencia de los concursos de credenciales, en el sistema educativo se dan ingresos informales por la vía de las influencias.

Es de hacer notar que todos los docentes de las dependencias oficiales dijeron conocer el sistema de concursos y en sus respuestas se refirieron a ellos con propiedad y conocimiento sobre su funcionamiento. No obstante, en las escuelas de dependencia privada, algunos de los docentes dijeron desconocer el sistema de ingreso oficial y en su mayoría sólo hicieron referencia a los procesos de ingreso de sus respectivas escuelas. Sólo un docente de las escuelas de esta dependencia dijo conocerlo y afirmó que se trata de un sistema injusto que funciona con base en padrinzagos.

Administración del recurso docente

Deberes y derechos de los docentes

Los directivos de las dependencias oficiales, hicieron referencia a que los deberes y derechos de los docentes están establecidos en la normativa vigente, específicamente mencionaron a la Ley Orgánica de Educación y su reglamento. También explicaron que cada institución tiene un reglamento interno en el que están más desarrollados los deberes y los derechos, ya que en el plantel se han establecido algunos adicionales.

Entre los deberes adicionales que están presentes en el reglamento interno de los planteles, los directivos de las escuelas estatales, mencionaron: puntualidad, responsabilidad, respeto hacia los demás, alto nivel de motivación al logro; y los directivos de las escuelas nacionales mencionaron: cumplir con las guardias.

En cuanto a los derechos adicionales presentes en el reglamento interno, los directivos de las escuelas estatales mencionan: respeto a su autonomía en el aula; por su parte, los directivos de las escuelas nacionales mencionan: otorgar un día al mes para que el docente realice diligencias personales.

Los directivos de los planteles privados hicieron referencia sólo a su normativa interna, identificando los deberes y derechos tal como están recogidos en el cuadro siguiente:

Cuadro 33. Deberes y derechos en los planteles de dependencia privada		
Tipo de escuela	Deberes	Derechos
Privada Laica	Horario de llegada y salida estricto No criticar la labor de un docente dentro del plantel	Se les consultan todas las decisiones que se toman incluyendo el aumento de la mensualidad de los alumnos
	Asistir con puntualidad y cumplir el cronograma de guardias Responder por la actividad extracátedra a la que pertenezca Asistir diariamente y cumplir con los recaudos exigidos Cumplir con la asistencia a los consejos docentes y a las actividades fuera del horario de clases	Expresarse libremente y objetar algún lineamiento de forma oral o escrita Permisos solicitados con anticipación Salario acordado Asistir a las actividades realizadas por la SSEA y ZEA en las que se invite ala escuela.
Privada Católica	Responsabilidad Puntualidad Respeto hacia los demás Ser modelo ejemplo ara los alumnos	Respeto a su autonomía en el aula
	Respetuoso Dominio del área de conocimiento Responsable con el grupo de trabajo Exigente con el mismo Autoestima alta Creencia en sí mismo	Hablar y pedir explicaci ones Optar por una mejor remuneración
	Asistencia y puntualidad Cumplimiento de los recaudos Presentación personal	No especificó
Privada otra religión	Cumplir con la programación del plantel Asistir puntualmente Entregar los recaudos exigidos Orientar a los alumnos Trabajar con integridad	Ser respetado Ser escuchado Tener días de descanso Utilidades, prestaciones, día fijo de pago Confidencialidad de los asuntos administrativos

Los directivos de todos los planteles coincidieron en afirmar que los deberes y derechos en las escuelas son iguales para todos los docentes independientemente de su estatus.

Diferencias entre docentes titulares e interinos

Los directivos de las escuelas estatales coinciden en que es más ventajoso trabajar con docentes interinos que con docentes ordinarios, en tanto la no estabilidad laboral de los interinos hace que éstos se esfuercen para mantener el cargo. De acuerdo a lo reportado por uno de los directivos, el director del plantel envía en cada lapso un informe a la Secretaría de Educación de la Gobernación sobre el desempeño de interinos y suplentes que incide en su próxima contratación.

Es importante hacer referencia a que uno de los directivos dijo sentir que había perdido poder, ya que, del listado de recomendaciones que envió para la selección de los docentes interinos, ningún docente fue seleccionado por la Secretaría de Educación. En el caso de los docentes ordinarios, algunos directivos opinaron que la ventaja radica en la continuidad en el trabajo a lo largo del tiempo que permite que

se genere una buena relación de comunicación con el mismo. Los docentes suplentes son sobre los que el directivo tiene mayor capacidad de gestión, ya que el directivo es directamente quién los selecciona.

Por su parte, el 50 % los directivos de las escuelas nacionales, valoran más el recurso cuando se trata de un docente ordinario, ya que éstos le garantizan continuidad y experiencia en el trabajo, en comparación con interinos y suplentes. Sin embargo, cabe mencionar que el 25 % coincide en opinión con los docentes de las escuelas estatales, en cuanto a la mayor dedicación de interinos y suplentes, motivados por la evaluación que se hace de su trabajo al final del año.

Los docentes interinos y suplentes, no pueden recibir ninguno de los beneficios contractuales que reciben los docentes ordinarios, ni tienen oportunidades de ascenso, aunque en cuanto al salario, los interinos y ordinarios perciben lo mismo si tienen las mismas credenciales y si se realizan jornadas de capacitación mientras ocupa el cargo, un docente interino puede asistir a ellas.

Diferencias entre docentes de dependencia privada y oficial

Cuando los directivos se refirieron a las diferencias observadas en las características y en el desempeño de los docentes entre los que optan por trabajar en planteles públicos y planteles privados, partían de reconocer que en cuanto a la formación profesional y alas características socio-económicas no existen diferencias entre los docentes de ambos tipos de institución, de hecho, los directivos de las escuelas oficiales coinciden en afirmar que se trata de los mismos docentes que trabajan en un plantel oficial en un turno y en el otro lo hacen en uno privado. Sin embargo, analizando el comportamiento de los docentes, si podían apreciar una diferencia tanto en la actitud del docente como en su desempeño dependiendo de si el docente trabajaba en una escuela oficial o en una privada.

La diferencia está, según los directivos entrevistados, en la disposición al trabajo, la dedicación y la responsabilidad con la que los docentes actúan en las escuelas privadas. Estos afirman que en los planteles privados los docentes son más responsables y dedicados. Las causas a las que los directivos hacen referencia están asociadas con los incentivos que los docentes reciben en la escuela, mencionando que los planteles privados son más exigentes con los docentes, tienen mejores condiciones para desarrollar el trabajo, a pesar de que ofrecen menores sueldos y en ellos los docentes no tienen garantía de estabilidad por lo que de incumplir pueden ser despedidos. En las escuelas oficiales, los directivos perciben que la estabilidad laboral y la laxitud de las normas de funcionamiento del plantel, hacen más factible que el docente incumpla y que esto está acompañado por la falta de incentivos complementarios dadas las pésimas condiciones de trabajo que se presentan en estos planteles.

Desde la óptica de los directivos de los planteles privados, la opinión es la misma: no existen diferencias en los docentes en cuanto a formación y nivel socioeconómico y la diferencia se da por al actitud que el docente asume en cada tipo de plantel. En cuanto a las causas que originan el cambio de actitud, los directivos de los planteles privados coinciden en identificar la falta de estímulo por las pésimas condiciones de trabajo existentes en las escuelas oficiales y la estabilidad laboral, lo cual contrasta con la capacidad de sanción inmediata, el acompañamiento por parte de los directivos y la no estabilidad en el cargo, que se da en las escuelas privadas. Estos directivos hicieron referencia también, a la

sensación de cuerpo y a la identidad de los docentes con el plantel que se produce por los incentivos que la escuela da a los maestros y por la presencia de una filosofía de trabajo e incluso de proyectos asociados a la fe religiosa, que generan un ambiente y un compromiso diferente de los docentes con su institución.

Diferencias entre docentes escuelas religiosas y laicas.

En opinión del 37,5 % los directivos de las escuelas oficiales, los docentes en las escuelas religiosas son más responsables, dedicados y tienen más disciplina que los docentes de las escuelas laicas y el 12,5 % dijo que aunque respeta el trabajo que realizan las escuelas religiosas, prefiere a las escuelas laicas debido a que se mantienen excelentes relaciones interpersonales. Mientras que el 25 % de los directivos dijo no tener elementos para hacer la comparación, el 12,5 % afirma que el carácter religioso de un plantel no incide en la mística de trabajo de los docentes y el otro 12,5 % dice no creer en la educación que se imparte en las escuelas religiosas.

Los directivos de las escuelas privadas laicas no coinciden en su apreciación sobre la dinámica de trabajo en las escuelas religiosas. Uno de ellos dice no tener elementos suficientes para establecer la comparación, mientras el otro hace una fuerte crítica al trabajo de las instituciones religiosas, exponiendo que las relaciones y el clima de trabajo en las escuelas religiosas resulta demasiado rígido en comparación con las escuelas laicas; afirma que la preeminencia de la disciplina de trabajo por encima de cualquier otro aspecto en estas escuelas hace que las relaciones sean estrictamente jerárquicas, minimizándose el intercambio necesario entre los miembros del plantel, y contribuye a que exista una relación lejana y mediada por el directivo entre los docentes y la comunidad y a que esté restringida la libertad en el trabajo. Según este directivo las características antes expuestas hacen que el docente se sienta insatisfecho y dure poco tiempo trabajando en un plantel de este tipo. En contraposición este directivo afirma que en las escuelas privadas laicas existe mayor libertad en el trabajo de los docentes y una mejor relación con la comunidad.

Tanto en las escuelas privadas católicas como las pertenecientes a otra religión, los directivos aprecian diferencias en las dinámicas de trabajo debidas a la mística de trabajo y el compromiso del docente con la institución que se derivan de su fe religiosa. En las entrevistas mencionan que sus creencias les proveen de modelos que inciden en sus valores, en la disciplina y la disposición al trabajo.

Distribución de los poderes en la escuela

Poder del Director

Todos los directivos de las escuelas estatales reconocen que el director carece de poder para cumplir con sus funciones, en el 50 % de los casos las razones están asociadas a la falta de disposición de los docentes para cumplir con sus actividades, el otro 50 % se refieren a la falta de competencias para tomar decisiones, especialmente las relacionadas con el régimen disciplinario y que en última instancia se derivan de la estabilidad laboral de los profesionales de la docencia. Los directivos manifestaron tener que utilizar estrategias de persuasión para lograr el buen desempeño laboral de sus trabajadores, compensando así la poca capacidad de sanción que el director tiene con su personal. Uno de los directivos entrevistados reconoció tener apoyo permanente del Supervisor de su sector para resolver los problemas de disciplina laboral. El exceso de trabajo administrativo, el cumplimiento

con los recaudos exigidos por la Secretaría de Educación del Estado fue mencionado como una de las razones que disminuye el tiempo de dedicación de los directivos a la gestión de su plantel.

Los directivos de las escuelas nacionales, coinciden con los de las escuelas estatales al mencionar como una de las causas de la falta de poder del director la estabilidad laboral de los trabajadores del sector educativo, sumando como causa la presencia de los sindicatos, especialmente los del personal obrero, ya que de acuerdo a uno de los entrevistados, los obreros dependen de la consulta con su sindicato para realizar las actividades que se les asignan. Sin embargo, el 75 % de los directivos de las escuelas nacionales reconocen una cuota de poder del director en el ejercicio de sus funciones, incluso uno de ellos menciona que su poder está asociado a que aplica el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente para sancionar las faltas de su personal. También coinciden estos directivos en señalar que los trámites administrativos que les exige la Zona Educativa del Estado, le restan tiempo para realizar sus otras funciones, en especial dar atención a los docentes.

Entre otras causas que justifican el poco poder que tienen los directores para la gestión de su plantel, los directivos de las escuelas nacionales mencionaron: a) el poco apoyo de la supervisión (25 %), b) la falta de motivación de los docentes (25 %), y c) que el personal directivo del plantel no está completo, por lo que hay una carga de trabajo excesiva (25 %).

En el caso de los planteles privados, se encontró que el ejercicio de la autoridad varía de acuerdo a la estructura que éste adopte. En tal sentido, se pueden identificar dos tipos de planteles, el primer tipo corresponde a aquellos planteles en el que sus propietarios confían las decisiones de administración del personal al directivo que contratan, en el que, el directivo considera que tiene suficiente poder para cumplir sus funciones y que no hay elementos de la normativa que limiten su capacidad de tomar decisiones y de resolver situaciones problemáticas. Entran en este tipo de plantel las dos escuelas privadas laicas y dos escuelas privadas religiosas, una católica que no está asociada a una institución o red de escuelas y la otra es una escuela evangélica.

El segundo tipo de plantel identificado corresponde a aquellas escuelas en las que por encima de la autoridad del equipo directivo, existe un nivel de autoridad relacionado con la organización a la que pertenece la escuela, que en los dos casos se trata de la iglesia católica, siendo uno de ellos perteneciente a la red de Fe y Alegría. En este tipo de escuela, el poder del director para administrar el personal está limitado por las directrices de la instancia superior jerárquica, sin embargo, esta característica es vista sólo como un límite en el ejercicio del poder para tomar decisiones en algunos ámbitos como es el despido de personal, en el resto de los ámbitos de acción del director las directrices son vistas como orientaciones y las limitaciones sólo están referidas a la pérdida de tiempo que significa para los directivos de este tipo de instituciones, las convocatorias que hace la Zona Educativa de forma imprevista. En ambos casos mencionaron recibir apoyo parcial de la supervisión, que en el caso del plantel de Fe y Alegría es parcial por la ausencia del supervisor del Ministerio de Educación.

Rol que juega el IPASME

De acuerdo a lo reportado por los directivos entrevistados, todos los docentes de las escuelas oficiales están afiliados al IPASME, la afiliación es automática, por su parte,

sólo los docentes de las escuelas privadas que pertenecen a una nómina de dependencia oficial están afiliados al mismo. En estas escuelas la proporción de docentes afiliados es muy pequeña.

Aunque en las escuelas privadas son muy pocos los docentes afiliados al IPASME, los directivos tanto de las escuelas oficiales como de las privadas coinciden en su apreciación sobre el servicio prestado por este instituto. En el 90 % de los casos, los directivos reconocen como perjudicial para el sistema educativo el manejo fraudulento de reposos médicos que el IPASME otorga a los docentes, frente a los que el directivo no puede hacer nada. Ya que son las instancias de administración escolar, Zona Educativa y Secretaría de Educación, las que pueden emprender algún recurso frente al IPASME; un 60 % mencionó adicionalmente, la baja calidad del servicio que este instituto presta, especialmente, la atención médica; y un 30 % hizo referencia, como aspecto positivo, a los préstamos personales y las facilidades para obtener vivienda que los docentes tienen por su afiliación al IPASME.

La Asociación Civil

De los 14 planteles seleccionados en Aragua, 8 tienen Asociación Civil constituida. En estos planteles los directivos describen a las Asociaciones Civiles como: a) espacios en el que los padres participan y que recoge sus necesidades, intereses y opiniones (41,7 %), b) instancia con incidencia en la toma de decisiones en los proyectos que requieren financiamiento (41,7 %), de ellos el 60 % hizo especial mención a los referidos a la planta física, c) instancia que toma decisiones cuando se requiere hacer alguna compra (8,3 %) y d) instancia que trabaja, pero que podría hacer más si tuviera orientación y acompañamiento (8,3 %)

En los planteles que reportaron no tener Asociación Civil, los directivos hicieron referencia al trabajo de la Comunidad Educativa. El 60 % de los directivos calificó a la Comunidad Educativa de su escuela como muy bien organizada, con desempeño maravilloso, que trabaja en equipo, muy colaboradora y que ayuda a resolver los problemas de la escuela. Mientras que el 20 % se refirió a la Comunidad Educativa como un espacio en el que los padres expresan sus opiniones, sobre todo en el caso de la fijación del monto de la mensualidad y el otro 20 % sólo se refirió al destino de los recursos obtenidos por la Comunidad Educativa²³ por el cobro de su cuota anual.²⁴

Los Sindicatos

De acuerdo a lo expresado por lo entrevistados de todas las dependencias, los sindicatos no tienen ninguna incidencia en las actividades cotidianas en la escuela, salvo en momentos en los que hay conflictos laborales. Sin embargo, uno de los entrevistados en una de las escuelas de dependencia estatal, mencionó creer que en los concursos puede existir influencia de los sindicatos, dada la conformación de las juntas calificadoras. En cuanto a las actividades sindicales, los entrevistados dijeron que éstos no informan a las escuelas de las actividades programadas y que prácticamente se puede hablar de actividades sindicales, cuando convocan a huelga.

²³ De acuerdo a lo referido por este directivo, los recursos se utilizaban para la contratación de personal calificado para la capacitación de los docentes del plantel.

²⁴ **Se trata de la cuota** que hasta el año escolar pasado se cobraba a los padres por la inscripción de los niños en todos los planteles y que fue prohibida por el Ministerio de Educación en la actual gestión,

La utilidad de los sindicatos y del representante sindical, fueron otros de los tópicos abordados en este tema con los entrevistados. En cuanto a la utilidad, los entrevistados en las escuelas de dependencia estatal, dijeron en un 75 %, que nunca habían recurrido al representante sindical y el restante 25 %, afirmó haber recurrido para solicitar mediación en casos de amonestación por parte de los directivos. De los entrevistados de las escuelas de dependencia nacional, un tercio reportó haber acudido a sus representantes sindicales en el momento de solicitar el cargo, de ellos un caso mencionó que acudió al sindicato cuando debían hacer la evaluación que permitiría que lo condecoraran, los dos tercios restantes manifestaron que nunca habían acudido a los representantes sindicales. En el caso de los entrevistados de los planteles privados, dada la casi inexistente afiliación a sindicatos, muy pocos entrevistados dieron respuesta a este tópico, los que respondieron afirmaron haber acudido al representante sindical.

Finalmente, cuando se solicitó la opinión general de los entrevistados sobre los sindicatos, el 40 % de los entrevistados dijo que deberían desaparecer, que sus dirigentes carecen de ética, que no se ocupan de los asuntos pedagógicos sino de los salariales y que responden, antes que a los intereses de los docentes, a intereses políticos y partidistas. Otro 40 % afirmó que los sindicatos han dejado de cumplir sus funciones, pero que antes, cuando sí las cumplían, eran de utilidad para el sistema y los docentes; finalmente, un 20 % de los entrevistados, dijo que el problema con los sindicatos era la cantidad y que por ser tantos no se entienden entre ellos.

Presencia de los partidos políticos en el plantel

De los 14 directivos entrevistados, 13 afirman que no existe en su plantel un ambiente partidizado y que no hay influencia de los partidos en la toma de decisiones del mismo. Varios de ellos hicieron referencia a que la situación no era la misma hace 15 años, en la que los partidos tenían real influencia en las decisiones que se tomaban, especialmente en la asignación de los cargos; dos de éstos explican la desaparición de la influencia de los partidos en la dinámica escolar por la instauración de los concursos para ingreso y ascenso de los docentes. Cabe resaltar que sólo un directivo dijo pertenecer a un partido político y que el directivo de una escuela laica dijo que en su institución estaba prohibido que los docentes manifestaran sus preferencias políticas.

El directivo restante, que pertenece a una escuela estatal, manifestó que en su plantel era evidente la influencia de los partidos políticos debido a que las mejoras que se han hecho en el plantel se han logrado por intermedio de un dirigente político, sin embargo, reconoció que dicha influencia no llega al trabajo cotidiano en el aula.