

MINISTERIO DE EDUCACION

SEMINARIO "HACIA UNA NUEVA FORMACION MAGISTERIAL"

18-19 de enero de 1996

EL DIAGNOSTICO EN CURSO SOBRE LA SITUACION DE LA FORMACION MAGISTERIAL EN EL PERU Y ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL PERFIL DEL DOCENTE EN SERVICIO

Patricia Arregui
GRADE

Agradezco muy sinceramente la invitación que se nos ha extendido para, en primer lugar, informarles sobre un estudio que se está realizando en estos meses sobre la situación y perspectivas de la formación magisterial en nuestro país y, luego, para compartir con Uds. algunos de los resultados ya obtenidos, que espero puedan resultar motivadores para una reflexión posterior sobre la formación magisterial, reflexión en la que será indispensable acompañen y guíen muchos de Uds. a quienes son responsables de iniciar cambios tanto prestos como cuidadosos.

Debo disculparme con todos Uds., particularmente con los gentiles panelistas, a quienes no pude hacer llegar sino hasta esta mañana una copia de esta ponencia. La razón es que justamente en estos días se tenía que entregar un informe de avances del proyecto del cual vengo a hablarles! Pasemos, pues a la primera materia que nos debe ocupar en los próximos minutos.

Antecedentes

Como es del conocimiento de muchos de Uds., en 1993 se realizó, a iniciativa del Ministerio del ramo y con la participación de diversas universidades y centros de investigación locales, un Diagnóstico General de la Educación. Se concluyeron un buen número de estudios que se han convertido en material de gran utilidad no solo para su propósito original de servir de base para el diseño de un programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, sino también como insumo para muchas otras investigaciones y estudios prácticos requeridos por gran cantidad de actores públicos y privados en nuestro medio y en el exterior. Aun así, para pasar del diagnóstico al diseño, muy frecuentemente se necesitan y se seguirán necesitando estudios más puntuales, más focalizados sobre aspectos específicos de la problemática general sobre la cual se desea intervenir.

Es así que el Ministerio, con el apoyo de la GTZ, entidad de cooperación técnica del gobierno alemán con muchos años de trabajo en el sector, convocó a un concurso y se seleccionó a la institución de la cual provengo para llevar a cabo un estudio sobre los problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en nuestro país. El equipo está integrado por una educadora, dos sociólogas, varios jóvenes economistas y un administrador educativo. Se cuenta también con un Comité Consultivo conformado por distinguidos expertos educativos locales.

Los términos de referencia del estudio incluyen:

1. La situación y proyecciones de la oferta y demanda de docentes, cuyos avances serán el tema de una de las ponencias del día de mañana, a cargo de Hugo Díaz, y cuyas principales fuentes de información las constituyen el Censo Escolar de 1993, el Censo Nacional de Población del mismo año, estadísticas y proyecciones poblacionales del INEI y estadísticas provistas directamente por instituciones de formación magisterial.

2. Perfil del maestro en servicio, en términos de su formación, su motivación, su capacitación, sus condiciones de trabajo y condiciones de vida, sus actitudes y expectativas con respecto a sus alumnos y la comunidad, y sus prácticas en el aula. Es sobre una pequeña parte de este componente que focalizaremos la atención en la segunda parte de esta presentación.

Ese perfil deberá, obviamente, tomar en consideración las diferencias entre maestros urbanos y rurales, de colegios grandes, medianos y pequeños, de comunidades de niveles de vida medios, bajos y pobres, etc. Las fuentes de información a las que se está recurriendo para ello es una copiosa literatura internacional sobre maestros y algunos pocos pero valiosísimos estudios realizados por investigadores peruanos, encuestas realizadas por GRADE en 1993 a casi mil maestros y directores de colegios, así como los resultados de la prueba aplicada a miles de docentes que concursaron para nombramientos en 1994, y que han sido gentilmente proporcionados, respetando elementales normas de confidencialidad, por el Ministerio de Educación.

3. La situación actual de la formación de maestros: quiénes eligen hoy en día estudiar educación, cuáles son sus antecedentes y sus aspiraciones educacionales y socioeconómicas, qué capacidades tienen para el estudio, qué pasa en las aulas, quiénes y cómo son los profesores de Institutos y Facultades, cuáles son sus ideas sobre cómo deben ser los maestros peruanos, qué capacidades y límites de gestión tienen sus directivos son el tipo de preguntas que se procurará responder.

Las fuentes de información en este caso son, nuevamente el Censo Escolar, literatura internacional sobre el tema, nos, un estudio etnográfico de un grupo de aulas de Formación Magisterial que estaba ya en curso en GRADE, una encuesta especialmente diseñada y dirigida a directivos y docentes de Facultades de Educación e Institutos Superiores Pedagógicos y los expedientes y evaluaciones del plan de capacitación cuya ejecución se iniciara en el marco del proyecto MECEP en 1995.

4. Propuesta de un perfil general deseable para los maestros peruanos: qué debe saber, qué debe saber hacer y cómo debe ser una persona que se dedique al magisterio en la actualidad. Se buscará resaltar aquello que a la luz de los diagnósticos de escuelas y de instituciones de formación y a la luz de las corrientes pedagógicas modernas parezca más ausente en nuestro medio -- donde todo es ya conocido, todo ha sido dicho, pero donde para que el discurso cale y tenga posibilidad de convertirse en práctica se requiere aún de mucha reflexión y discusión al respecto.

Los principales insumos para este componente del diagnóstico han sido bibliográficos, además de un intenso proceso de consultas, que continúa en la actualidad, y que seguramente habrá de continuar en meses y años subsiguientes! No es fácil llegar a acuerdos básicos sobre aspectos prioritarios en los saberes y comportamientos de un buen maestro, como veremos más adelante.

5. Evaluación de algunas propuestas de reestructuraciones profundas y de reformas específicas en el subsector, propuestas que han estado ya circulando y otras que puedan emerger en los siguientes meses de actividad y en los posteriores, y cuyos costos y beneficios de corto y largo plazo deben ser estimados.

6. Propuesta de criterios para la identificación de personas e instituciones con potencial para asumir roles de liderazgo en un eventual proceso de reforma.

Este trabajo está aún en curso, aunque debe terminarse en muy corto plazo. Pero como bien saben Uds., al inicio de un estudio de esta naturaleza se apila un mundo de información, luego viene el difícil proceso de organizarlo a fin de que "cante" algo coherente y armónico, y sólo al final se está en condiciones de interpretar los resultados desde la perspectiva de los objetivos del trabajo y extraer lo esencial del mismo para difundirlo. Por lo tanto, hoy sólo estamos en condiciones de compartir con Uds. algunos avances. Esperamos que resulten lo suficientemente provocadores como para interesarlos en colaborar en el mejor desarrollo del proyecto, respondiendo a las encuestas que hemos remitido a ISPs y Facultades, comentando una serie de documentos en borrador que pronto estaremos distribuyendo a Uds. y, sobre todo, participando de manera crítica y constructiva en la discusión de las propuestas que emerjan al final de esta fase de trabajo, discusión que no dudo el Ministerio tendrá mucho interés en promover y seguir.

Tomamos esta presentación como la continuación de un diálogo que sabemos existe en muchos lugares del país sobre qué podemos hacer todos y cada uno de nosotros para mejorar la calidad de nuestra educación mediante una mejor formación de maestros. Ese diálogo, sin embargo, ha estado quedándose muy circunscrito geográficamente y en él no ha estado participando durante mucho tiempo el Estado. Por eso nos alegra particularmente el estar aquí convocados por el Ministerio y la Dirección Nacional de Formación Magisterial.

Esperamos muy sinceramente que este evento, como muchos otros encuentros formales e informales que se han estado dando crecientemente en meses pasados, pueda ser legítimamente interpretado por todos los que estamos participando en él como una señal adicional de que el Ministerio está buscando insertarse en ese diálogo para darle mayor resonancia, para contribuir con preguntas y pedidos de mayor especificidad y sentido práctico al mismo, y, sobre todo, para recoger el mandato que empiece a surgir del mismo, ojalá que con cada vez mayor claridad y precisión.

En lo que sigue me limitaré entonces a presentar alguna información indispensable sobre la fuente de los datos que estamos usando y sus limitaciones, y a exponer algunos resultados referidos a las motivaciones para la elección de la carrera docente, al grado de satisfacción que se experimenta por aquella decisión, al mantenimiento del compromiso con la profesión, a los factores que dificultan su labor docente, a las imágenes que tienen los docentes de lo que constituye un buen maestro, y al uso que dan a su tiempo.

I. La muestra del estudio y otras cuestiones preliminares.

Estamos, pues, presentando algunos resultados de encuestas realizadas entre 564 docentes de segundo grado de 426 colegios multigrado y polidocentes urbanos y rurales de 58 distritos de las

provincias de Cuzco, Canchis, Cañete, Huacho y Lima, pertenecientes a 9 USEs o ADEs. Las encuestas fueron realizadas en diciembre de 1994.

No se trata de una muestra estrictamente "representativa" de todas las escuelas del país, pero sí intervino el azar en la selección de ámbitos administrativos y colegios específicos lo suficiente como para no tener que descartar la idea de que tenemos una selección muy variada de escuelas públicas grandes, medianas y pequeñas, de nivel primario y secundario, que atienden localidades urbanas y rurales tanto en la costa como en la sierra del país y a comunidades de muy diversos niveles vida. Nuestra muestra de escuelas no incluye a colegios privados ni, lo que más lamentamos desde la perspectiva de este proyecto, ninguna escuela unidocente.

Solo 62 (15%) están en distritos que hemos considerado "rurales", i.e., es decir, con una población económicamente activa menor a 15,000 personas y con no menos de la mitad de ellas dedicadas a labores agrícolas o extractivas. En los próximos días esperamos conseguir información desagregada a nivel de centros poblados, que nos permita identificar con mayor precisión el nivel de organización y de condiciones sociales y económicas promedio de las comunidades a las cuales sirven estos colegios.

Esta muestra está constituida en un 78% por mujeres, mientras que el Censo Escolar de 1993 tabuló 55% en todo el país y en todos los niveles, modalidades y ámbitos de gestión. En los niveles superiores hay más docentes de sexo masculino, pero la mejor explicación de la diferencia que hay en este aspecto entre nuestra muestra y el total nacional, sospechamos debe radicar en el hecho de no estar incluidos los centros escolares unitarios de las zonas elegidas. Las tabulaciones del Censo con las cuales contamos, sin embargo, no nos han permitido confirmar la validez de esta explicación.

Esta muestra cuenta con una mucho mayor proporción de docentes con estudios superiores completos y titulados que el total nacional, así como posiblemente con maestros con más años de edad y de experiencia. Aun así, la imagen que surge de sus fortalezas y debilidades resulta de mucha utilidad para nuestros actuales propósitos. El tiempo y los recursos que teníamos disponible para hacer este estudio no hubiera permitido, de otro lado, buscar otra muestra igual de diversa pero más representativa. Felizmente para nosotros, existen una serie de excelentes estudios sobre maestros rurales y de escuelas unitarias que nos permitirán no ignorar las condiciones especiales en que aquéllos tienen que ejercer su profesión y los requerimientos también especiales de formación que hay que tomar en cuenta.

II. La elección de la carrera y la reiteración del compromiso

a) Razones por las cuales se decidió ser docente

En el cuadro emerge algo realmente notable: 84% de los maestros encuestados declaró haber optado por la docencia "porque siempre quiso enseñar".

Cuadro

Razones por las cuales se decidió ser docente

Siempre quiso enseñar/ es su vocación	84.0%
El ingreso a la carrera era más fácil	2.0%
La familia lo animó	5.2%
Amigos o conocidos lo animaron	0.5%
La necesidad lo empujó	2.9%
La estabilidad y seguridad del trabajo	1.8%
Era lo único que se enseñaba donde vivía	1.3%
Era el programa más económico	0.7%
Interés profesional	0.9%
Amor a los niños	0.7%

n=557 docentes de escuelas públicas de Lima (varias USEs), Cañete, Huacho, Cuzco y Canchis

Si a los que dijeron que "siempre quisieron enseñar" añadimos a los que declaran haber elegido la carrera por el reto profesional que les planteaba o por amor a los niños (las últimas dos categorías mostradas en el cuadro) y consideramos a todo ese grupo como personas que optaron por el magisterio **porque tenían vocación** para ello (procedimiento quizás algo cuestionable, pero útil para nuestros propósitos), el porcentaje que tenía vocación magisterial se elevaría a **85.6%**. Mientras tanto, si se suman a los que vieron en la docencia una buena oportunidad de complacer a sus familiares o amigos, de asegurarse el acceso a un status profesional y, de paso, a un futuro mejor al que le ofrecían otras alternativas disponibles, se puede definir un grupo que optó por Educación por lo que tenía de **oportunidad**, y que alcanza a un **14.4%**.

Podría uno cuestionar, por supuesto, la sinceridad de tales declaraciones: muchos factores culturales e institucionales podrían inducir a exagerar esta suerte de "llamado eterno al apostolado" magisterial. Desafortunadamente, no se planteó la pregunta sobre intentos de ingresar a otra carrera en el pasado o en los planes futuros, y sólo tenemos ese 2% del total que afirmó que optó por la docencia porque "el ingreso era más fácil que en otras carreras".

En Argentina, por ejemplo, 1/3 de los maestros que participaron en un estudio similar a éste dijeron haber preferido en realidad otra carrera. En otros estudios realizados en otros países de América Latina en años más o menos recientes en los cuales, si bien es también muy significativo

el número de maestros que declaran esa como su motivación inicial, en ningún caso el porcentaje equivalente se acerca al nivel obtenido de las respuestas de nuestros maestros. En México, por ejemplo, sólo 21% señaló que "siempre quiso ser maestro". Por el contrario, en la Argentina, por ejemplo, 1/3 identificó cuestiones como las expectativas de sus familiares o la cercanía a una institución de formación como los factores que más incidieron en su decisión. En Brasil, 59% de los docentes entrevistados señalaron factores circunstanciales, tales como el no haber ingresado a la universidad, o muy pragmáticos, tales como la garantía de un empleo estable y seguro, etc. como los de mayor peso.

Además, existen otras fuentes de información locales, tales como el rico estudio etnográfico que está realizando Patricia Oliart en algunas instituciones de formación magisterial y las encuestas que nos han remitido ya algunos ISPs y Facultades que refuerzan el cuestionamiento que como investigadores interesados en la práctica es necesario en estos momentos a las declaraciones vertidas por los docentes entrevistados.

El estudio de Oliart, cuyo trabajo de campo culminó recientemente, muestra que 17% de 46 estudiantes que ella entrevistó sí intentó antes ingresar a otra carrera, que 22% abandonó otras carreras que les resultaban muy difíciles, caras o no agradables antes de pasarse a Educación, y que otro 11%, que también tenía antes otros intereses profesionales, ni siquiera lo intentó porque sabía que no tenía posibilidades de tener un rendimiento satisfactorio en la prueba de ingreso. El resto, la **mitad** que sí se decidió Educación por razones que estamos acá llamando "vocación" incluye al 35% del total que la tuvo "desde siempre" (muy distinto al 84% que afirmó algo similar en la encuesta de Lima y Cuzco) y a un 15% que descubrió su interés y gusto por la enseñanza cuando, por alguna otra circunstancia, empezó a hacerlo.

En ese estudio también se detectó el casi desmesurado énfasis que se le da al reforzamiento de la vocación por vía del discurso (y no mucho más). El tiempo que en institutos se invierte en "rollos" al respecto parece excesivo desde cualquier punto de vista y quizás explique (otra "memorización"?) su peso aparentemente tan grande.

Por otro lado, de las encuestas que nos han remitido ya algunos ISPs y Facultades, se podría deducir que, en opinión de los Directores, y en promedio para 66 instituciones, no menos de 25% de los alumnos de primer año de formación magisterial han intentado antes ingresar a otra carrera. Si bien la mitad de los directores estima que el número de los estudiantes de primer año de formación magisterial que ha intentado antes ingresar a otra carrera está sólo entre 0 y 20%, hay un quinto de ellos que dicen que en sus instituciones la cifra excede el 40% de los ingresantes.

Evidentemente, en el caso de estos dos estudios, estamos tratando con estudiantes actuales de pedagogía mientras que en el primer caso se hablaba de docentes en servicio. Es acaso que los más recientes aspirantes a docente son más pragmáticos que lo que fueron sus antiguos maestros?. O es que en el proceso de decantación que ocurre a lo largo de la vida profesional, sólo van quedando en actividad -- y por lo tanto aparecen como sobrerrepresentados -- los que tuvieron originalmente un fuerte y claro convencimiento de que era esa su vocación?. O es que, para los que permanecen en actividad, la vocación se va reforzando con los años de experiencia?

Podemos explorar si hay diferencias en las motivaciones de los maestros más jóvenes observando los datos del siguiente cuadro:

Cuadro

Razones por las cuales se decidió ser docente según edad del docente

Edad	18-30	31-40	41-50	50 +
Siempre quiso enseñar/ es su vocación	83%	81%	90%	93%
El ingreso a la carrera era más fácil	1%	3%	7%	
La familia lo animó	5%	5%	7%	
Amigos o conocidos lo animaron	1%		1%	
La necesidad lo empujó	3%	4%	2%	
La estabilidad y seguridad del trabajo	3%	3%	0%	
era lo único que se enseñaba donde vivía	1%	2%	1%	
Era el programa más económico	1%	1%		
Interés profesional	1%	1%	1%	
Amor a los niños	1%	1%		

N=558 maestros que contestaron ambas preguntas.

Se percibe que los factores que antes agrupamos como vocacionales tuvieron más peso entre los docentes mayores (o al menos son recordados así: parece que los docentes van reduciendo su rango de motivaciones con la edad, no sabemos si porque adquieren mayor claridad respecto a ellas o si es que empiezan a olvidar).

En el gráfico que estamos proyectando ahora (gráfico) se ve esto más fácilmente: los factores vocacionales gravitaron más fuertemente entre los maestros mayores de 40 que entre los menores a esa edad (90 vs. 83%). En ambos casos, sin embargo, el peso de lo vocacional, la identidad con la carrera, es a todas luces fortísima.

b) Satisfacción con la decisión

Ahora bien, una abrumante mayoría, 90% del total de docentes declara que está muy satisfecho o satisfecho (más lo último que lo primero) de haber elegido ser docente, mientras que sólo 9% se declara poco satisfecho y una sola persona admite estar "nada satisfecho" con su decisión. Es bueno recordar que estamos hablando de docentes en servicio -- es posible que la mayor parte de los insatisfechos haya dejado el magisterio.

Confirman esta posición 85% del total, que, de poder retroceder en el tiempo, elegiría nuevamente la carrera. En esto, los maestros peruanos se diferencian dramáticamente de los maestros argentinos (sólo 4 de cada 10) y de los mexicanos (6 de cada 10).

Si se cruza la información anterior sobre las motivaciones que indujeron a elegir la docencia con el deseo de "reincidir" se ve algunas diferencias entre los que se guiaron por su vocación y los que lo consideraron su mejor oportunidad: Es mucho mayor el porcentaje de los primeros que "repetiría el plato", como se aprecia en el siguiente cuadro.

Cuadro

Relación entre motivación para elegir y probabilidades de "reincidencia"

	Si	No	Total
Vocación	87.6	12.4	85.6
Oportunidad	67.5	32.5	14.4
Total	84.7	15.3	100.0

Esto merece ser destacado: al margen de las dudas razonables que se puedan plantear sobre la sinceridad de las manifestaciones vocacionales de nuestros encuestados¹, parecería que abunda la motivación, hay vocación y es cuestión de utilizarla, de canalizarla un poco más hacia esfuerzos por mejorar su aplicación en el terreno técnico-pedagógico.

Pero, ojo, (sólo 58% de todos los docentes entrevistados quisiera que su hijo fuera maestro! Es decir, si bien la enorme mayoría de los docentes se reafirma en su opción de vida (por vocación, por compromiso o por resignación), 42% del total de maestros, incluyendo a una tercera parte de los que sí "volverían a empezar" ellos mismos, NO desearían que sus hijos siguieran sus pasos (dijeron no o no respondieron al interrogante).

De los 85 casos que no "reincidirían" ellos mismos, 68 (80%) dan como razón principal los bajos salarios. 2/3 de los 223 que no quisieran que sus hijos siguieran sus pasos aducen la misma

¹ Es necesario tomar en cuenta, además, que los encuestadores fueron acompañados por una carta del Ministerio, que si bien sirvió muy eficazmente para facilitarnos el acceso a las escuelas, puede también haber introducido algunos sesgos en ciertas preguntas, por la cual hay que proceder con cautela en su análisis.

razón: es decir, quieren que sus "herederos" sí tengan algo material que legar a los suyos! Es en verdad difícil no suscribir la lógica de estas personas y sólo cabe esperar que las continuadas mejorías en las condiciones económicas del país y la aún no demasiado evidente voluntad política de mejorar las condiciones de vida y de trabajo de los maestros peruanos permitan cambios sustanciales a la brevedad posible en este aspecto.

Como en muchas otras cosas que estamos encontrando, los más jóvenes se parecen a los más viejos, mientras que los intermedios (que tienen que vivir de lo que hacen) muestran tasas de "reincidencia" o "renovación" significativamente reducidos. En todos los casos, las tasas son muy altas, para cualquier estándar que se pueda utilizar.

Cuadro

Porcentaje de maestros de distintos grupos de edad que elegiría nuevamente la carrera docente

Edad	18-30	31-40	41-50	51+	Total
Si	90.5	80.7	82.2	93.8	84.8
No	9.5	18.1	17.8	6.3	15.2

N= 559 maestros que respondieron ambas preguntas

Y, ¿qué significa todo esto?

Parecería ser que en las aulas peruanas hay en estos momentos un activo de enorme potencial: maestros que pese a condiciones durísimas de vida y de trabajo reconocen la elevada naturaleza de su misión, se sienten satisfechos de su decisión profesional y volverían a tomarla. El reto principal consiste en proveer el mejor tipo de estímulos e incentivos para que ese compromiso se vierta en estrategias claras de desarrollo profesional que los torne más eficaces como educadores y formadores de ciudadanos del futuro.

III. Las dificultades

Pasemos entonces a explorar un poco los factores que, en opinión de los mismos docentes, dificultan más su trabajo.

Cuadro
Factores que más dificultan su trabajo docente, según los profesores encuestados

Insuficiente o inadecuado apoyo de los padres de familia o de la comunidad	29.9%
Infraestructura y mobiliario	18.8%
Bajos sueldos	15.6%
Inasistencia, comportamiento, desinterés o incapacidad de los alumnos	10.0%
Insuficiente o inadecuado apoyo de la USE	6.0%
Problemas económicos/alimentarios	5.7%
Falta de tiempo	4.2%
Dificultad de acceso al CE	2.8%
Insuficiente o inadecuado apoyo del Director	1.8%
Conflictos con otros docentes	1.4%
Falta de capacitación de los docentes	1.2%
Problemas personales del docente	0.9%
Bilingüismo/mundo andino	0.9%
Otros	1.0%

N= 936 respuestas ofrecidas por un total de 543 maestros

No puede sino llamar la atención el orden relativo de las frecuencias con que estos distintos factores han aparecido en las encuestas². Que los sueldos no aparezcan en primer lugar resulta llamativo, tanto como que la cuestión de infraestructura y mobiliario -- consideradas de menor prioridad siempre por todos los estudios y recomendaciones que salen de organismos especializados y de financiamiento internacional -- aparezca en segundo lugar. Pero particularmente interesante es que sea el insuficiente o inadecuado apoyo de los padres y de la comunidad lo que más dificulte la labor del docente. En otro momento de la encuesta se preguntó por la intervención de los padres de familia en la educación de sus hijos y en la marcha de la escuela. 32% la consideraron suficiente, 2% la consideraron excesiva y 66%, es decir 2/3 la declararon insuficiente. Según los profesores, las razones para esa insuficiente contribución se distribuyen como sigue:

² Vale la pena mencionar que los encuestadores no leyeron las opciones de respuesta, sino que clasificaron lo que los maestros dijeron en algunas de las categorías pre-determinadas (y que no aparecían en el cuestionario en ese orden) y en otras que luego fueron reagrupadas.

Cuadro
Razones por las cuales los padres no intervienen suficientemente en la educación de sus hijos ni en la marcha de la escuela, según los profesores

Falta de interés	49.0%
Falta de tiempo	34.0%
Horario inadecuado de reuniones	0.0%
Conflictos entre los padres de familia y los docentes	0.5%
Politización	0.0%
Falta de capacidad de los padres	8.1%
Otras	8.7%

N=357 docentes que opinaron que la intervención era insuficiente y que respondieron a esta pregunta

Es notable cómo la mayor parte de "los problemas" se ubican fuera de la escuela misma y, ciertamente, no se les ubica en los mismos docentes y en su propia capacidad. Es más: las escasas respuestas que han sido resumidas como "falta de capacitación de los docentes" fueron fraseadas de esa manera, frente a una pregunta que era, literalmente: "¿Cuál es el factor que más dificulta **SU** trabajo como docente?" Es posible que, al atribuir las principales fuentes de los problemas a los OTROS (el o los Ministerios, la USE, el Director, los padres, los mismos alumnos) y no a una interacción insatisfactoria o improductiva entre ellos y los maestros, los maestros no sólo estén minimizando sus propias limitaciones y responsabilidades, sino que estén negando su capacidad y compromiso de movilizar a esos otros actores para que asuman las suyas. De ser esto cierto (y no es algo que se pueda confirmar por medio de encuestas), una reagrupación de los factores arriba señalados, de la siguiente manera, no puede sino reforzar la preocupación porque los maestros sean capaces de reflexionar de manera sistemática y autoevaluativa sobre sus propias prácticas y de tomar acción para mejorarlas.

Cuadro
Grupos de factores que mas dificultan su trabajo como docente, segun los profesores encuestados

Factores vinculados a los alumnos y a la comunidad	46.5
Factores vinculados a la gestión externa a la escuela	24.8
Factores vinculados a la escuela	21.6
Factores vinculados al docente mismo	3.5

N= 936 respuestas proporcionadas por un total de 543 maestros

Y este nos lleva al siguiente tema sobre el cual deseamos explayarnos un poco durante este evento, y que trata sobre los modelos que tienen los docentes en servicio de lo que es ser un buen maestro.

IV. El modelo del buen maestro

Se les preguntó ¿cuáles son para Ud. las dos características más importantes de un buen maestro? La gama total de respuestas que recibimos puede resumirse como sigue:

Cuadro

Características más importantes de un buen maestro, según los docentes

Vocación, dedicación	29%
Buen carácter, personalidad idónea	23%
Saber enseñar, saber manejar el aula, ser eficaz	14%
Preparación, formación, capacitación	12%
Responsabilidad, cumplimiento	11%
Autoridad, cualidades morales	3%
Ser innovador, ser líder	2%
Otros	2%

N=1128 respuestas dadas por 564 docentes

Las diferencias en la distribución de las preferencias por ciertos rasgos entre profesores de menos de 35 años y los mayores de esa edad son muy pequeñas, pero quizás significativas, tanto como sus similitudes. Ambos grupos colocan la vocación y la buena personalidad en primer y segundo lugar respectivamente. Sin embargo, los más jóvenes inciden algo más que el promedio en la eficacia y el "saber hacer", así como en la buena formación, mientras que los mayores dan mayor peso al sentido de responsabilidad y cumplimiento de normas.

En ese sentido, los directores se diferencian de ambos grupos de docentes en que al buen carácter o la personalidad idónea le asignan el quinto orden de prioridad. Concuerdan con profesores jóvenes y mayores en la máxima importancia atribuida al aspecto vocacional y la dedicación, y se parecen más a los docentes mayores (como que generalmente lo son) desde que colocan el cumplimiento de las normas y la responsabilidad en segundo lugar. En cualquier caso, los tres grupos mencionaron los mismos grupos de características en los cinco primeros lugares.

Vale la pena recordar los resultados de una reciente encuesta de METRIC para Radda Barnen, realizada entre escolares de Lima. Allí, los niños dijeron abrumadoramente que la característica que más les disgusta de un profesor -- particularmente a aquellos alumnos entre los 14 y los 17 años -- es "que no sepa enseñar" (más aún que el que sea autoritario, el que no sea comprensivo o el que sea injusto!). No estamos por la dictadura de los alumnos, pero pienso que esta al menos

aparente diferencia de énfasis vale que le dediquemos buenos minutos -- no aquí, necesariamente -- de reflexión.

V. El Uso del Tiempo de los Docentes Escolares

Uno de los aspectos en los cuales se han concentrado los primeros esfuerzos de análisis ha sido la distribución del tiempo de docentes y directores escolares. Lo que sigue ha sido preparado por la doctora Hunt, investigadora principal del proyecto con muchos años de experiencia como docente y directora de escuela.

Está claramente establecido en toda la literatura sobre las "mejores prácticas" educativas que el uso del tiempo es una variable educacional de suma importancia, que está fuertemente vinculada al rendimiento estudiantil. Hay diversos tipos de "tiempo escolar" que pueden ser motivo de preocupación: la duración de la jornada diaria escolar y del año escolar, la cantidad de tiempo que queda cuando se restan las ausencias de alumnos y docentes y, lo más importante de todo, cuánto del tiempo durante el cual alumnos y maestros están efectivamente en clase es tiempo en el cual los estudiantes están activamente aprendiendo algo.

En el caso peruano, son conocidos los lamentos por lo corto del año escolar, la abundancia de periodos vacacionales y días feriados, la inasistencia frecuente de docentes y alumnos, así como la falta de puntualidad. Menos frecuentemente se critica el desperdicio del tiempo durante el cual tanto docentes como alumnos están dentro de la escuela e incluso dentro del salón de clases, aunque existen algunas dramáticas descripciones de antropólogos al respecto³. Aunque para este estudio no se dispone de mediciones muy confiables ni detalladas sobre el tiempo dedicado a diversas actividades de aprendizaje, las estimaciones realizadas por los mismos profesores sobre las horas que dedican a algunas funciones claves resultan provocadoras.

Debemos tener en muy en cuenta las limitaciones de estos datos, sin embargo. Se trata de auto-reportes sobre cómo invirtieron (o gastaron) su tiempo los maestros durante la semana anterior a la entrevista, usándose la información provista sólo en aquellos casos en que los maestros consideraron que aquella fue una semana "típica". No se sabe, por ejemplo, qué ocurre realmente durante el tiempo que es reportado como utilizado en el "dictado de clases", pero se puede asumir que las horas que se dedican a esa actividad es el tope máximo disponible para que los estudiantes estén involucrados en aprendizaje académico. Sabemos que no es así, por experiencia y por las conmovedoras descripciones de Mario Vásquez y Fanni Muñoz, entre otros.

Los datos sobre el uso de tiempo recogidos en las encuestas a directores y maestros de 418 colegios multigrado y polidocentes, urbanos y rurales, de Lima y Cuzco presentaron algunas dificultades. Se les preguntó cuántas horas habían invertido en diversas actividades durante la semana previa a la entrevista. Sin embargo, cuando se sumó el número total de horas que reportaban haber dedicado a esa serie de actividades, se encontró que ese total no sólo excedía en muchísimos casos el número de horas totales que ellos mismos declaraban dedicar en promedio a su trabajo en otro lugar de la encuesta, sino que alcanzaban cifras no sólo improbables, sino imposibles (por ejemplo, más de 200 horas en una semana!).

³ Ver Vásquez (1965), Muñoz (1992) y Hornberger (1987).

Para evaluar el problema se dividió la muestra en varios grupos, en base al número total de horas reportadas, y se calculó los porcentajes de tiempo que cada grupo había reportado dedicar a las diversas actividades. Sorprendentemente, se encontró que los porcentajes promedio eran casi idénticos para los distintos grupos. También se comparó la distribución **relativa** de tiempo de quienes declararon la semana como "típica" y los que, por el contrario, no la consideraron así. Nuevamente, se encontró que, en promedio, los porcentajes eran prácticamente iguales. Aun así, se decidió descartar todos los casos que presentaban un total de más de 70 horas semanales de trabajo y todos aquellos que caracterizaron su semana como "atípica". Antes de ello, se hizo un último chequeo para asegurar que los casos a ser descartados no tuvieran algunas características especiales que los diferenciaban de los demás. Una comparación en términos de años de experiencia, sexo y su distribución por USEs, sugirió que los que reportaron totales poco confiables no parecían constituir ningún grupo en particular y que su remoción de la muestra no cambiaría la "representatividad" de los casos restantes, con lo cual se procedió a eliminarlos para fines del presente análisis. La sub-muestra resultante incluye a 412 docentes (de los 564 originales).

Los informantes que han sido descartados ofrecieron, sin embargo, datos muy interesantes. Un maestro que no reportó horas dedicadas a ninguna de las actividades convencionales, informó que toda la semana anterior la había dedicado a ayudar a los niños a preparar una danza para un desfile. Aunque la participación en actividades comunales es probablemente una experiencia valiosa, hay otros datos anecdóticos que sugieren que una porción excesiva del tiempo de clases en escuelas del Perú se usa en ese tipo de actividades. Los niños de esa sección no estuvieron dedicados a aprendizaje académico alguno durante aquella semana; cabe preguntarse si no hubiera bastado una hora diaria de ensayo para la danza.

En cualquier caso, los datos que se presentan son probablemente las "mejores" situaciones posibles, indicando la cantidad de horas de aprendizaje que ocurren cuando nada más interfiere.

Otro "caveat" es que no resulta claro si algunas de las horas reportadas para distintas actividades estuvieron traslapadas. Es posible, por ejemplo, que algunas de las horas declaradas como dedicadas a la preparación de clase o a la corrección de tareas o calificación de pruebas tuvieran lugar durante las mismas horas reportadas como de dictado de clases; lo mismo puede haber ocurrido con el tiempo dedicado a "imponer disciplina".

Aun así, los datos proveen información muy interesante sobre las **percepciones** de los docentes sobre la distribución de su tiempo.

Cabe anotar que, en otra pregunta del cuestionario, los docentes reportaron sobre el número de horas promedio que trabajaba diariamente en el colegio. El promedio era 5.6 horas diarias, unas 28 horas semanales. La mediana estaba en 6 horas diarias, o 30 horas semanales; en otras palabras, la mitad de los profesores estaban por debajo de esta última cifra, y la otra mitad por encima de la misma. En la medida en que un alto número de docentes reportó que en la práctica trabajaba menos horas que lo especificado en su jornada laboral oficial (y unos pocos reportaron mayor número de horas de trabajo que lo requerido por su contrato), puede otorgarse cierta credibilidad a estos reportes.

Principales resultados

Datos generales

El Gráfico muestra los datos agregados para todo el grupo de 412 docentes de segundo grado de primaria. En promedio, reportaron usar alrededor de la mitad de su tiempo en el dictado de clases.

Vale la pena resaltar que, en promedio, los maestros invirtieron sólo 2% de su tiempo ya sea coordinando con otros docentes o supervisándolos. Es más, fueron muy pocos los maestros que reportaron dedicar tiempo alguno a esa supervisión. Hoy en día, se recomienda para mejorar la calidad de la educación que los maestros tengan oportunidad de observarse mutuamente, involucrarse en experiencias de trabajo en equipo tanto en la misma enseñanza como en la solución de problemas de la escuela. Para estos maestros, como para muchos otros en todo el mundo, la enseñanza parece ser una experiencia muy solitaria, con pocas oportunidades de dar o recibir sugerencias o retroalimentación. Es también interesante anotar que otra fuerte recomendación vigente es que los maestros recientemente incorporados a la enseñanza requieren mucha ayuda y supervisión. Debido a ello, se está procesando datos adicionales para averiguar si los maestros en su primer o segundo año de trabajo (que suman no más de 10% de la muestra total) reportan más visitas o reuniones de sus directores que los que tienen más años de experiencia.

Es también interesante resaltar que los maestros (contrariamente a lo que comúnmente se cree) no reportaron mucho tiempo dedicado a actividades administrativas, llenado de formularios o visitas a la USE. Sí declararon dedicar cantidades sustanciales de tiempo a las labores de corregir tareas (que 3/4 parte de los docentes declaran encargar TODOS los días de la semana) y exámenes. De hecho, en promedio, dedican algo más de tiempo a corregir que a preparar clases.

Disciplina

Es de interés evaluar el tiempo gastado en disciplina porque se ha demostrado que está relacionado negativamente con el rendimiento estudiantil. En promedio, los maestros reportaron consumir alrededor de 6% de su tiempo imponiendo disciplina. Sin embargo, algunos profesores declararon usar mucho más de su tiempo en esta función. El gráfico siguiente muestra cómo se distribuye el tiempo dedicado a la disciplina. Llama la atención que más de 15% de los profesores declaran haber usado más del 10% de su tiempo en cuestiones de disciplina.

De ese grupo, como se ve en el gráfico , 12 maestros asignaron entre 20 y 29% de su tiempo a disciplina. Incluso hay un grupo (7 profesores) que gasta más de 30% de su tiempo en ello y una maestra que reportó dedicar 43% del tiempo al manejo de la disciplina y sólo 30% a dictar clase! Cabe la posibilidad, no confirmable, de que esta persona tuviera una responsabilidad especial de supervisar a ciertos grupos de niños, quizás durante los recreos.

Tiempo de preparación de clases

En promedio, los maestros invierten 15% de su tiempo en la preparación de clases. Nuevamente, la distribución de los datos arroja información interesante. No faltan maestros que dijeron que no dedicaban tiempo alguno a preparar sus clases, mientras que algunos dedican entre 36 y 45% del total de sus horas de trabajo a ello.

Una mirada ligera a datos de algunos individuos muestra que, durante una semana típica, un buen número de maestros había invertido más tiempo en imponer disciplina que en preparar sus clases. Hay una correlación negativa no significativa entre ambas variables, pero es sumamente cuestionable el procedimiento estadístico dado que, como se aclaró al inicio de este documento, no es seguro que el tiempo dedicado a la preparación haya ocurrido totalmente fuera de las horas de clase y que las horas invertidas en disciplina hayan ocurrido en otros momentos. Sería interesante probar algunas hipótesis sobre la posible interrelación entre preparación y disciplina: no puede uno sino preguntarse si un maestro que no planifica su lección tiene más problemas de disciplina por la falta de preparación de la clase.

Diferencias de Género

La muestra de docentes incluía 314 mujeres y 98 hombres. El gráfico siguiente muestra el uso del tiempo, tal como lo reportaron ambos grupos. Muestran distribuciones muy similares, con sólo diferencias mínimas y con seguridad no significativas, como, por ejemplo, el hecho de que los varones declararon dedicar 2% de su tiempo al trabajo con la comunidad y las mujeres 1%. Estas cifras se invertirían en lo que respecta al trabajo administrativo.

Años de Experiencia

La relación entre uso del tiempo y años de experiencia es como cabría esperar: una porción menor de los profesores más experimentados dedica más de 10% de su tiempo a **cuestiones disciplinarias** que en el caso de profesores con tres o menos años en las aulas: 23 vs. 25%. El gráfico muestra claramente la tendencia de que el tiempo invertido en disciplina decrece con los años de experiencia. Sería necesario descartar otros factores que podrían explicar este fenómeno (tal como que, por ejemplo, los profesores mayores consigan "mejores" colegios), pero es generalmente cierto que muchos profesores jóvenes sienten que el manejo del aula y la disciplina son sus tareas más difíciles. No sería raro que muchos docentes abandonen el magisterio por las dificultades encontradas en esas áreas, y los datos sugieren nuevamente que los profesores jóvenes se beneficiarían de la asesoría de sus colegas mayores. También sugieren que en la formación de los maestros debería prestarse mayor atención a estrategias prácticas de manejo del aula y de disciplina positiva, y que las prácticas de "inducción" de nuevos maestros deberían incluir formas de apoyo a los más jóvenes durante sus primeros años de vida profesional.

Tamaño del Colegio

La revisión de los datos según tamaño de la escuela (ver el gráfico) arroja resultados "contra-intuitivos", en el sentido que no se ve, como cabría esperar, que la dedicación a la disciplina aumenta con el tamaño del colegio. Son los profesores de colegios medianos los que invierten más tiempo en dictar clases y menos tiempo en imponer disciplina. Nuevamente, la calidad de

los reportes no resulta lo suficientemente confiable como para arriesgar alguna conclusión respecto a si ésto puede atribuirse a una diferencia específica entre los colegios o se debe más al azar.

Escuelas Urbanas y Rurales

Una de las comparaciones que arrojan diferencias más interesantes es entre colegios que atienden a poblaciones predominantemente urbanas vs. rurales⁴. Como se aprecia en el gráfico, los maestros de escuelas rurales reportaron dedicar algo menos de su tiempo a preparar clases, bastante más al dictado de clases y menos tiempo tanto a corregir tareas y pruebas como a imponer disciplina.

Las explicaciones posibles para estas diferencias son diversas, y requieren de mayor análisis. Más sencillo parece dar cuenta del hecho de que los profesores de colegios urbanos reportaran dedicar más de su tiempo a actividades disciplinarias. Sin embargo, el hecho de que los colegios urbanos suelen tener secciones con mayor número de alumnos no permite concluir que es la naturaleza del contexto urbano (y no el tamaño de la clase) lo que genera la necesidad de intervención del maestro.

Otras comparaciones

El uso del tiempo no parece diferir según sean o no los profesores titulados. Falta aún revisar las relaciones entre utilización del tiempo y tipo de formación o las ideas que tengan los docentes sobre lo que caracteriza a un buen maestro.

Un siguiente paso, ya iniciado, es la revisión de la distribución del tiempo de los directores. Un primer hallazgo resaltante es el poco tiempo dedicado a la supervisión de los docentes. Seguidamente, se contrastará las visiones de los maestros con las de los directores (en conjunto y dentro de las mismas escuelas) respecto a qué actividades sería deseable dedicar mayor parte del tiempo disponible.

Los resultados de esta parte del estudio, contrastados con el curriculum de formación magisterial y las prácticas ejercidas por los formadores de maestros en lo que respecta a las técnicas de programación escolar, servirán para la elaboración de propuestas de nuevos contenidos y métodos de formación en Facultades e Institutos.

⁴ Debe tenerse en cuenta que no se dispone de datos sobre las características de todos los centros poblados en los que se localizaban cada uno de los colegios, sino tan sólo de los distritos. Se ha tipificado aquí como rurales a los colegios localizados en distritos con una población económicamente activa no mayor a 15,000 personas y en los cuales más de 50% de la población económicamente activa se dedicaba a la agricultura u otra actividad extractiva. También se tomó en consideración la cercanía del distrito a la capital de la provincia.

