

Reflexiones sobre la realidad de los docentes

Algunas líneas posibles de su desarrollo en el Perú de fin de siglo

FELIPE VARGAS CONTRERAS

EQUIPOS DOCENTES

Escribir es contemplar y se contempla con el corazón.

Vamos a escribir un libro juntos. El libro que vamos a escribir se llama apocalipsis pues estamos en tiempo de crisis, de muerte-nacimiento.

Tenemos que escribir un libro juntos entre todos los maestros para recrear la escuela pública y rehacer el magisterio nacional y latinoamericano.

MAESTRITOS, MAESTRITAS: no espero verlos crecer en la fidelidad alegre con sus hijos. Juntos seguiremos escribiendo libros

p. Jean Dumont Chauffour, 1997

Abordando la realidad

Tratar acerca de la realidad docente es abrir un capítulo que nos lleva a discutir y reflexionar sobre varios temas a la vez, dentro de un marco que no puede ser estrictamente histórico o nacional ni sólo pedagógico o educativo. Se hace necesario abordarla de manera interdisciplinaria –quizá mejor con un enfoque transdisciplinario–, pero sobre todo con sentido de realismo aproximativo y con la mirada en el cambio de época, para entender las actuales tendencias *comportamentales* de los maestros peruanos.

El magisterio peruano no ha sido solamente un sector social reconocible en las estadísticas oficiales del sector educación y una parte de considerable dimensión dentro del sector público, factible de cálculo y análisis en el conjunto del Presupuesto Nacional de la República y del volumen destinado al gasto educativo.

Hasta hace unos años era efectivamente un cuerpo social fácil de identificar y en menor medida de expresarse y traducirse temporalmente en movimientos regionales y nacional, con algún poder de negociación en determinadas instancias de la sociedad civil y del sistema educativo.

En una rápida ubicación histórica, después del ciclo transcurrido entre 1945 y 1960 en que tuvimos un magisterio típico de clase media, con remuneraciones que aseguraban cierto nivel de vida, que se expresó mediante luchas gremialistas y antidictatoriales ante gobiernos militaristas u oligárquicos, como movimiento con marcadas aspiraciones mesocráticas de ascenso social representadas por el APRA y en menor medida por grupos con ideas de reformismo so-

cial (acciopopulistas, democristianos, etc.), entre 1970 y 1995 continuó otro ciclo con un magisterio que fue perdiendo el valor de sus remuneraciones reales junto con su estatus, deviniendo en un sector más masivo-popular con expresiones regionales, que a la vez logró un mayor nivel de cohesión gremial nacional en el Sutep con expresiones claramente contestatarias, de lucha antidictatorial frente al militarismo reformista vigente hasta 1980, y de lucha popular-radical en el periodo de inestabilidad democrática comprendido entre 1980 y 1992,

siendo el momento posterior a 1993 de acentuado declive en sus condiciones de vida, en la cobertura y eficacia de sus acciones y nivel de organización, y de menor correspondencia entre la representación ideológica de los grupos dirigentes y las aspiraciones y características de los distintas generaciones de maestros de esta década.

Hoy sin embargo constatamos una acentuada **fragmentación del magisterio como cuerpo social** que va parejo a su debilitamiento como actor social, aun



cuando son muchas las exigencias y expectativas sobre su desempeño profesional y su nuevo rol en las aulas y en la escuela. Esta fragmentación e imagen de "cuerpo social no integrado" (valga la contradicción conceptual en el término) tiene su explicación en diversos factores, algunos de los cuales son:

1. La gran diversificación de maestros y maestras con diferentes estatus socioeconómicos y culturales, trátase de quienes trabajan en escuelas públicas, en la educación privada, en las organizaciones no gubernamentales, o en dos o más ámbitos debido al pluriempleo.
2. A la diversidad pluricultural-regional y el mestizaje de maestros y maestras —ya característicos desde los años ochenta—, se fue sumando una nueva diversidad de estratos derivados de la formación profesional de origen, de la generación y el grupo étnico, de las oportunidades de capacitación alcanzadas, y de la visión y capacidad para enfrentar los cambios producidos en el magisterio y en la sociedad durante esta década. Respecto a esto, es posible adelantarse y señalar que de implementarse la propuesta de *descentralización administrativa y traspaso de escuelas y colegios a los municipios provinciales y distritales*, la fragmentación y desigualdad entre docentes será mayor y adquirirá fuertes rasgos de inequidad (municipios pobres con recursos escasos, municipios "ricos" con algunos recursos) y surtirá la amenaza de una clientelización proselitista en la selección y el contrato de docentes, como parte del control del

poder municipal y su manipulación desde el poder central vía la actual Asociación de Municipalidades del Perú (AMPE).

3. La diversidad mencionada parece evidenciar **una recomposición de la población docente** en la cual no están soldadas las varias generaciones de maestras y maestros mayoritariamente jóvenes que se han venido agregando en el último quinquenio¹ y en la cual se manifiestan rasgos de deterioro del tejido social magisterial así como también formas compensatorias de solidaridad orientadas hacia la búsqueda de integración de determinados sectores de docentes.
4. Un factor decisivo en esta diversificación y en la actual situación de la población docente es la actitud y política seguida por el gobierno y el Ministerio de Educación desde 1991 a la fecha, con respecto al magisterio. Dejar en suspenso la normativa —y su cumplimiento— de la carrera y escalafón magisterial, deprimir las remuneraciones docentes del sector público, permitir las sobreexigencias de recargo de tiempo o de tareas docentes pero bajando los costos de las remuneraciones reales en la educación privada (profesor barato con "excelencia" académica), y finalmente instaurar un régimen de contratos con pocos o casi nulos derechos; todo ello ha significado someter a la población docente a condiciones de inestabilidad permanente e incertidumbre laboral, marco dentro del cual las reglas y posibilidades de contratación y ubicación están subordinán-

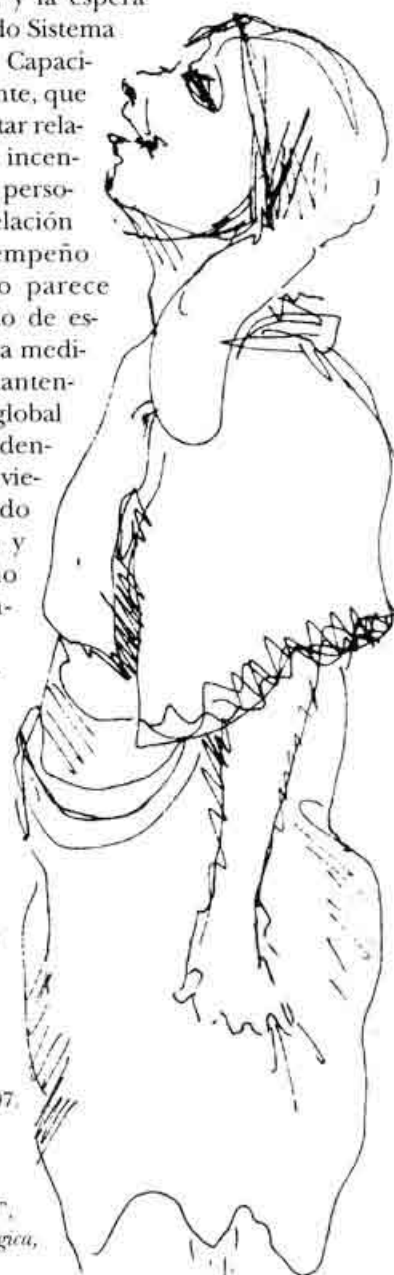
dose a las determinaciones del mercado, en el que juegan también indicios de una sobreoferta laboral docente y el aumento de docentes titulados en los últimos años (según Sigfredo Chiroque son varios miles de maestros sin ubicación laboral específica en 1999²).

Esta situación no ha sido atenuada con los concursos nacionales para nombramiento de docentes y directores realizados en el actual quinquenio; y la espera del anunciado Sistema Nacional de Capacitación Docente, que pudiendo estar relacionado con incentivos para el personal en correlación con el desempeño docente, no parece estar cargado de esperanza en la medida que se mantenga el marco global de política dentro del cual vienen actuando el gobierno y el Ministerio de Educación.

5. El condicionamiento de mayor

1 María PALACIOS V. y C. Manuel PAIBA, *Consideraciones para una política de desarrollo magisterial*, Lima, Foro Educativo, 1997.

2 Sigfredo CHIROQUE, "Fuente estadística IPP", *Jornada pedagógica*, Lima, 1999.





impacto material de esa política para la realidad de las maestras y los maestros, es **un piso estructural de empobrecimiento de la población docente** (los sueldos reales alcanzan en promedio el 47% del poder adquisitivo que se tenía hasta agosto de 1990), que termina atenazando las condiciones de vida y trabajo del profesorado y sus familias, reduciendo sus derechos y oportunidades, y poniendo límites a sus posibilidades de cualificarse y atreverse a innovar, así como de incrementar su "canasta docente" (la práctica de nuevas metodologías y de preparar actividades de aprendizaje sustantivas implica un costo en materiales que el Estado descarga en los docentes y en las familias, omitiendo los recursos necesarios para lograr calidad en el desempeño docente). Esto que Juan Carlos Tedesco⁵ señala para los logros de aprendizaje, es totalmente válido para la realidad de los maestros; y se convierte a su vez en factor explicativo de la búsqueda de otros empleos y del menor tiempo disponible para integrarse y par-

ticipar en actividades de cuerpo social (gremios, asociaciones culturales, comunidades cristianas, etc.) o de la profesión docente, e incluso para recrearse y usar tiempo libre para sí mismo (o sí misma) y su familia.

6. Un factor que fue signo de articulación social del magisterio, la organización y representación en el SUTEP, mediante el cual maestros y maestras desarrollaron niveles importantes de lucha social nacional-regional y de reivindicación magisterial, ha venido perdiendo peso efectivo en su organización y fuerza interna, así como audiencia y legitimidad para articular a los estratos y grupos de la población docente y colocarlos en una situación propositiva ante los cambios derivados de la modernización educativa implementada por las autoridades del MED. Tres problemas parecen estar en la base de este resultado que ha descolocado a la dirigencia gremial:

– *El discurso verbal y práctico de los dirigentes*, poco articulante y cohesionador de la diversidad de docentes. Este discurso tiene, además,

serias dificultades para entender las nuevas características y la dinámica de los maestros y las maestras de hoy, así como para definir nuevas formas de convocatoria y organización, y de lucha reivindicativa y social.

– *La dificultad para superar el síndrome "antireforma"* en la conciencia y práctica de un sector del magisterio. Así como entre 1973 y 1978 hubo una oposición a los cambios pedagógicos que terminó alentando la resistencia al cambio y la primacía del método frontal y las formas tradicionales de tratamiento curricular y de enseñanza –que coincidieron con el retorno de programas y métodos vigentes hasta antes de la reforma educativa de 1973 en los subsiguientes periodos de Belaúnde y García–, ahora también un sector de maestros y directores duda de que con el gobierno que vendrá después del 2000 se continúen los cambios actuales; y duda para resistir a todo cambio o innovación que afecte su práctica pedagógica o genere un cambio organizacional en la escuela, más aún si viene del MED.

— Una propuesta de lucha reivindicativo-social que no se sustenta en propuestas pedagógicas alternativas elaboradas con los maestros y desde la base, ni en una práctica docente innovadora y liberadora. El discurso radical resulta epidérmico y poco movilizador, sobre todo con maestros jóvenes que no tienen referentes de la trayectoria sindical de ayer. Ocurre también, en no pocos casos, que “el combate al contenido individualista y pragmático del llamado nuevo enfoque [pedagógico] y la lucha por una nueva educación” puede acabar ocultando una resistencia al cambio y manteniendo el método frontal, con una práctica tradicional centrada en la enseñanza.

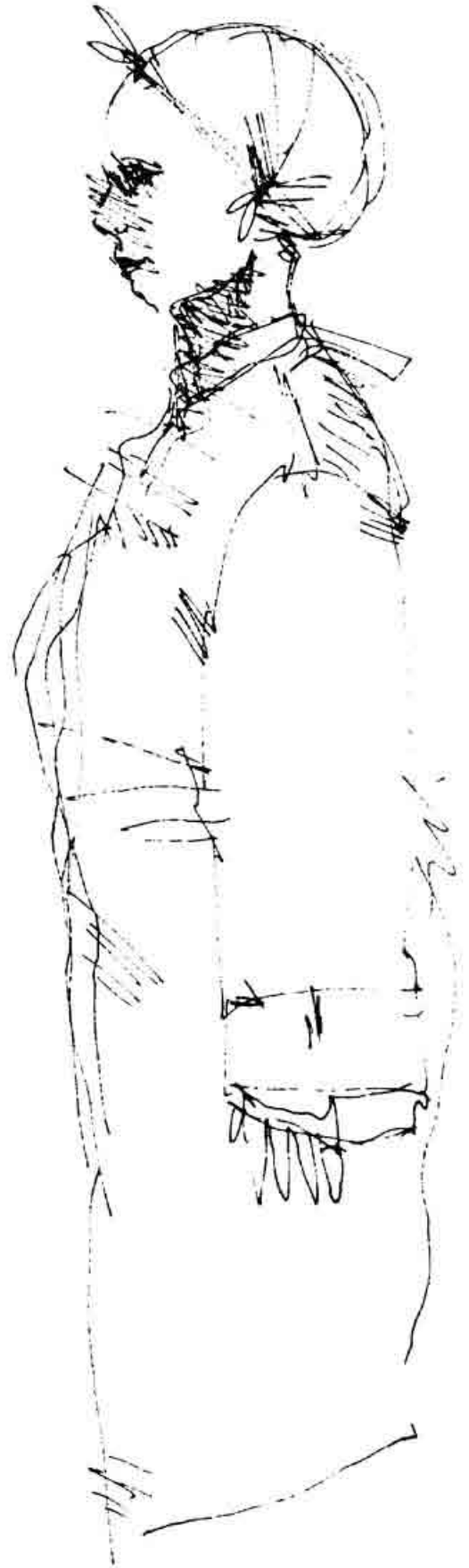
7. Otro factor derivado de lo anterior es la regresión del rol de liderazgo social, frente a las familias y las comunidades educativas locales. Los maestros han perdido su ascendencia y tienen la necesidad de recuperar terreno, pero sobre la base de propuestas de cambio como los Proyectos de Desarrollo Institucional u otras de desarrollo educativo local. Las posibles luchas educativo-sociales quizá tendrán que partir de acciones demostrables desde las aulas y la escuela, buscando hacer comunidad de actores educativos, como en el caso inusual y paradójico del colegio San Felipe de Comas que descolocó a las autoridades del MED y al propio presidente Fujimori al exigir coherencia y transparencia en la aplicación del bachillerato con garantía de equipamiento y aprovisionamiento de materiales para

avanzar en la innovación educativa, poniendo en evidencia las limitaciones de la política de modernización y las torpezas del autoritarismo gubernamental.

Las tensiones de hoy

Es indudable que la situación tiene como telón de fondo —al igual que en otras sociedades latinoamericanas— las imposiciones de la economía neoliberal, cuyos avances, como señala Marta Maffei (secretaria general de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, CTERA) “se apoyan en la desestructuración social y la quiebra de todas las formas posibles de organización y solidaridad [además] de un Estado que renuncia a su rol como regulador social”³ pero que actúa en pro del debilitamiento de la sociedad civil, en la medida que se prioriza la economía de mercado y el ajuste a los criterios predominantes en la actual globalización.

Aun en ese marco de fragmentación docente, no se ha producido todavía una desintegración individualista hasta el punto que pueda generalizarse el *modus vivendi* de un “maestro light”, imagen del triángulo de la muerte que los maestros brasileños señalaban como peligro y amenaza para el magisterio latinoamericano: el profesor que circula de su casa-



3 Juan Carlos TEDESCO, “Desafío de las reformas educativas en América Latina”, *IPE, Carta informativa*, vol. XVI, N° 4, París, 1999.

4 Martha MAFFEI, “El sindicalismo docente en Argentina”, en *Entre nosotros 38, Dialogue et cooperation*, París, 1995.



hogar invadido por la televisión, a su escuela en la que cumple con su trabajo de aula sin participar de los problemas de su colectivo de docentes (el no compromiso), y luego de su trabajo al supermercado envuelto en la cultura de "el tener" y del consumo sin calidad de vida, volviendo a su casa en un círculo ajeno al mundo y a los problemas de su pueblo.

Al haber entre la población docente peruana diversos grupos de referencia asociativa por escuela y área curricular –por amistad y afinidad interpersonal, por pertenencia a determinado círculo pastoral o grupo deportivo, o por participación en un grupo gremial específico o en una asociación educativa–, y porque actúa con fuerza la realidad de carencia y de pobreza en la mayor parte de los maestros, es que se puede afirmar que resulta difícil un encuadramiento definitivo con sujeción acrítica e individualista al modelo neoliberal, aun sin negar que algunos rasgos de deterioro puedan continuar manifestándose. (Como entre los

maestros argentinos en 1995, cuando una parte significativa de docentes mostraba un alto índice de cuadros de depresión y crisis personal y familiar como producto del desempleo y las deudas, en Lima ya se están viendo varios casos de crisis en la salud mental y el equilibrio personal de maestros y maestras en quienes el estrés y el sobretabajo plantean el problema de la salud ocupacional y de las condiciones de vida y trabajo de los docentes, sin sumar a otra parte de docentes que continúan padeciendo el mal de la tuberculosis desde hace años).

Es cierto que la aplicación del modelo económico y de la política educativa ha desarticulado y debilitado al magisterio y sus organizaciones, pero **no ha disuelto el tejido social y cultural en el cual se respira la solidaridad y la cooperación** y que hace posible recomponerlo en las nuevas condiciones de la actual población docente de fin de siglo, tanto de la que trabaja en escuelas públicas como de la que se desempeña en escuelas particulares de todo tipo,

incluso en las de ciertas élites. Si esto es una reserva de esperanza para entrar al siglo XXI tan cercano, la cuestión es que nos sirva para actuar desde ya, en el corto plazo, en la prefiguración de un nuevo rol docente y un tipo de desarrollo magisterial para el mediano y largo plazo.

En relación con lo anterior quiero sugerir de modo puntual –para desarrollarlas en un debate abierto– algunas tensiones que pueden rezagar o llevar hacia adelante, demorar o agilizar la tarea de reconstituir o refundar un nuevo magisterio:

- Los maestros están presionados por grandes demandas que se le plantean *desde el Estado* (adecuación y práctica del Nuevo Enfoque Pedagógico y los nuevos currículos y metodologías), *desde el mercado* y la economía (calidad, eficiencia, capacitación) y *desde la sociedad* global y de la "cultura escolar" de padres y madres de familia de su escuela y entorno local.

- La población docente está condicionada –pero no reducida todavía totalmente– a actuar como **objeto** de aplicación de las políticas educativas, sin ser **sujeto propositivo** de los cambios educacionales, para lo cual requeriría no sólo de trabajos en equipo e intercambio entre pares sino sobre todo de un nuevo protagonismo colectivo y de la recuperación de su liderazgo social.
- Los maestros están cercados en el silencio, con poca capacidad de ser escuchados y de hacerse escuchar. Desde el Estado existe la intención de no atender sus demandas y anular su capacidad de negociación y de presión social, para tratarlos a lo más como objeto de clientelaje, sin ejercicio de derechos, y de capacitación-aplicación de nuevos programas.
- Si bien hay un sector significativo de docentes que buscan capacitarse y actualizarse, esto aparece muy ligado a lo instrumental-metodológico y a una necesidad de certificación. Aún no toma la fuerza de una corriente por la innovación pedagógica a todo nivel, lo que tiene relación con el énfasis de las capacitaciones del MED: hacer del maestro un facilitador en el aula. Es necesario ir más allá, promover a maestros formadores en actitudes, valores y hábitos positivos, con una perspectiva crítica y creadora, con posibilidades de ser autónomos y comprometidos con lo que digan y hagan.
- Los maestros están confrontados a la necesidad de potenciar la ciudadanía y la gobernabilidad en el país,

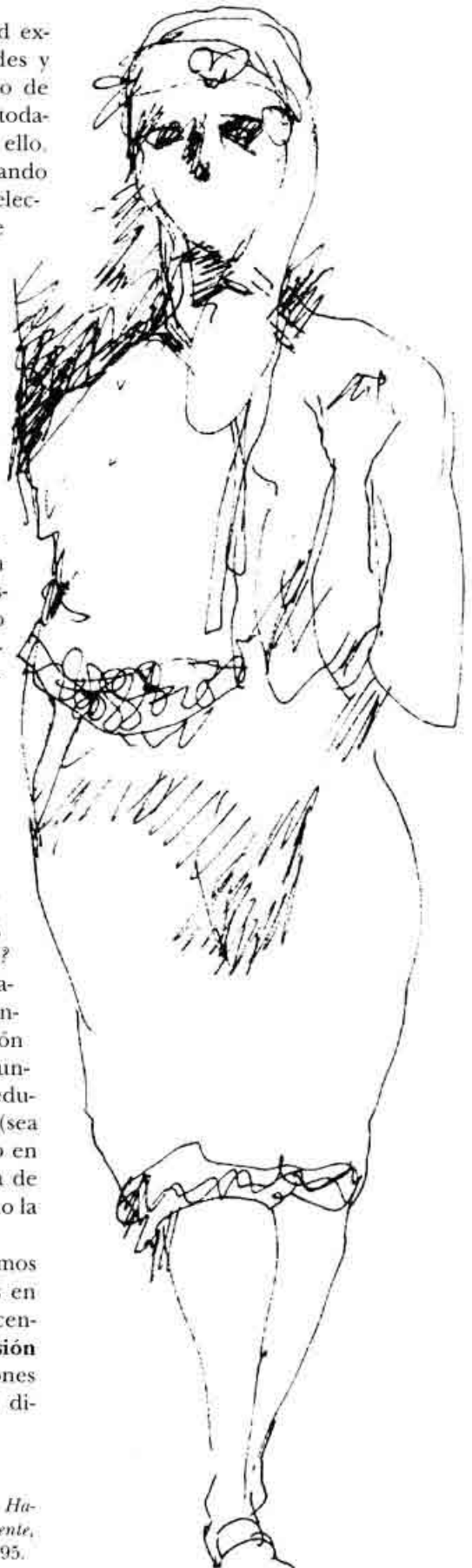
junto con la necesidad expandir sus capacidades y acrecentar su ejercicio de derechos; pero tienen todavía poca conciencia de ello. Es una tarea ir dilucidando esto en un momento electoral como éste al que ya hemos entrado, durante el cual un traslado apresurado de escuelas y colegios a los municipios puede generar más caos y una educación “chicha”, acentuando el debilitamiento de la capacidad nacional de administración, planificación y gestión de nuestro sistema educativo, iniciado en esta década (ingobernabilidad educativa).

Un dilema para resolver

¿No será éste el momento de construir un rol profesional moviéndose en los distintos contextos: político, gremial, institucional?

Como propone Zulema Paredes⁵, estamos en una tendencia a la profesionalización docente propia de una coyuntura de transformaciones educativas en América Latina (sea de reformas globales como en Colombia o Argentina, sea de modernización parcial como la que se da en el Perú).

En nuestro país nos hemos movido, sin embargo, más en el campo real del **oficio** docente que en el de la **profesión docente**. En las organizaciones magisteriales prevaleció la di-



⁵ Zulema PAREDES DE MEANOS, *Hacia la profesionalización docente*, Buenos Aires, El Ateneo, 1995.

mención gremial (relacionada con el oficio docente) sobre la profesional; se atendió primero a lo remunerativo y luego a las condiciones de trabajo, y quedó como algo complementario el aspecto profesional. A contrapelo de ello, entre 1980 y 1990 se incrementó la profesionalización docente pero con calidades muy desiguales –vía universidades o institutos pedagógicos–, al punto que en estos últimos años se vio decaer la calidad en la formación inicial de varios centros de formación, mientras que otros sí entraban al campo de la innovación de acuerdo con su realidad (Tinta y Ayavir, por ejemplo). Esto quiere decir que hay un trecho por recorrer.

En coincidencia con las nuevas demandas sociales de mayor formación académica y

técnico-pedagógica para ser docente, y de entrada a

un mayor dominio de la nueva cultura científica en simbiosis con las culturas nacionales y nativas, con manejo de los contenidos informáticos, mediáticos y comunicacionales y del procesamiento crítico y creativo, hoy es imprescindible profundizar la profesionalización docente y terminar la transición del oficio hacia la **profesión** como campo de acción de un nuevo magisterio, capaz de autovalorarse y ser reconocido socialmente y profesionalmente.

Algunas líneas que pueden favorecer al maestro a desarrollar sus capacidades desde la formación inicial regular, en el

nuevo entorno, y permitir su inserción crítica y autónoma en los nuevos cambios son:

- Desarrollar su dimensión socioafectiva y ética, así como sus habilidades sociales para actuar con asertividad y resiliencia frente al entorno de presiones existente y buscar salidas cooperativas con otros maestros (familia, comunidades). Aun cansados y pobres, los maestros se sobreponen, se alegran y crean; entre los profesores contratados vemos la capacidad de resistir y de vivir.
- Desarrollar habilidades de gestión para construir comunidades autónomas y críticas, con colectivos de maestros en la escuela o en redes de escuelas, orientadas al desarrollo educativo local como forma de empoderamiento, donde las innovaciones se compartan y se hagan estratégicas, practicando la innovación con equidad.
- Desarrollar habilidades del *emprendimiento* para fomentar la práctica de microempresa entre los alumnos y promover formas de economía solidaria con otros docentes, potenciando el aprender a emprender vivido en nuestra población migrante y en el desarrollo de los pequeños industriales de Lima y otras ciudades.
- Ingresar al dominio informático de la educación asistida por computador, para utilizar instrumentos tecnológicos o líneas de trabajo como el *Lego dacta* y *Edured*, en función de innovar la enseñanza en determinadas áreas curriculares con perspectiva de desarrollo humano sustentable y de fomento de la creatividad, desde los niveles de inicial y primaria hasta la secundaria.

- Establecer formas de convivencia y ejercicio ciudadano desde los institutos pedagógicos y las facultades de educación, para ampliarlas durante el ejercicio docente en las aulas y las escuelas, y en las formas de organización docente, buscando mayores niveles de articulación y de coincidencia en la acción entre maestros de la zona, la región y el país, alentando la revitalización de un nuevo magisterio capaz de aprender siempre de la democracia participativa con sus niños y adolescentes.

Los docentes podemos crear nuevos espacios de reflexión y acción desde la base, en cada aula y en cada escuela, en unión con otros, para proponer nuevas políticas educativas y ser sujetos-actores y motores del desarrollo. □

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- CIHROQUE, Sigfredo. Fuente estadística IPP, Jornada Pedagógica, Lima, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía da autonomia. Saberes necessários para a prática educativa*, Sao Paulo, Editorial Paz e Terra, 1997, pp. 23-28.
- MAFFEL, Marta. "El sindicalismo docente en Argentina", en *Entre nosotros* 38, *Dialogue et cooperativum*, París, 1995.
- MEJIA, Marco Raúl. *Deconstruir: una urgencia de los diseñadores*, La Paz, CEBIAE, 1998.
- PALACIOS V., María y C. Manuel PABIA. *Consideraciones para una política de desarrollo magisterial*, Lima, Foro Educativo, 1997.
- PAREDES DE MEANOS, Zulema. *Hacia la profesionalización docente*, Buenos Aires, El Ateneo, 1995.
- TEDESCO, Juan Carlos. "Desafío de las reformas educativas en América Latina", IIPE, *Carta informativa*, vol. XVI, N° 4, París, 1999.
- VARGAS, Felipe. "L'enseignant, acteur du développement", *Partie Prenante* 3, *Acteurs dans la mondialisation*, París, 1999.

