

Revista de Pedagogía

versión impresa ISSN 0798-9792

Rev. Ped v.27 n.78 Caracas abr. 2006

Ser maestro en Venezuela

Tulio RAMÍREZ

Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela tuliorc@cantv.net

RESUMEN

El maestro venezolano históricamente ha sido objeto de un doble discurso por parte de las autoridades educativas. Este discurso, a fuerza de repetirse, se ha insertado en el imaginario popular. De «apóstol» a «mercenario de la educación» van y vienen los epítetos según las circunstancias; léase, actos protocolares o conflictos sindicales. A pesar de las descalificaciones, los maestros han sido protagonistas de luchas gremiales que han servido para mejorar un tanto los magros sueldos que han caracterizado el trabajo magisterial en Venezuela. El comienzo del siglo XXI no ha traído para los maestros venezolanos mejores perspectivas. Los salarios devengados nunca han logrado alcanzar los estándares mínimos como para lograr compensar los niveles de inflación en el país. Esta situación hace presumir que los maestros organizados continuarán exigiendo las reivindicaciones necesarias para lograr mejores condiciones de vida y de trabajo. Sin embargo, y es una hipótesis, estas luchas no necesariamente se traducirían en altos niveles de rotación de personal, ya que existen suficientes factores motivacionales que se traducen en un fuerte compromiso del maestro con su profesión, a pesar de sus elevados niveles de insatisfacción con los salarios percibidos.

Palabras clave: maestro, salarios, condiciones de trabajo, satisfacción laboral.

On being a teacher in Venezuela

ABSTRACT

Venezuelan teachers have historically been the object of a sort of double discourse on the part of educational authorities. By constant repetition, this double discourse may have become part of our people's beliefs about what teachers are or must be. At times apostles and at other times mercenaries, such epithets have come and gone according to the circumstances, be these at government-promoted ceremonies or during union-promoted conflicts. Despite the cyclical disqualifications, the leaders of the teaching profession have often been at the forefront in the many struggles that along decades have played a key role in the improvement of the yet modest salaries that have been common place in the teaching job in this country. The beginning of the twenty first century has not necessarily brought good news in this regard as the salaries earned are still to catch up with the relatively high inflation in this country, a

situation which leads us to think that unionized teachers will continue to fight for better working and living conditions in the years to come. However, the hypothesis can be entertained that these struggles will not necessarily lead to massive teacher dropouts due to the relatively strong motivational factors that tend to keep our teachers at their jobs despite the relatively high levels of dissatisfaction with the low salaries paid.

Key words: Venezuelan teachers, teaching profession, teacher salaries, job satisfaction, Venezuelan education.

INTRODUCCIÓN

Es recurrente que cada vez que los maestros venezolanos proceden a reclamar mejores salarios y mejores condiciones laborales, sean acusados de «maulas» y poco comprometidos con su encomiable misión. Por lo general estas acusaciones provienen de las mismas autoridades educativas, que en otras circunstancias los condecoran y los llenan de halagos por moldear *la fibra y el temple de los hombres que necesita el país*.

Existen elementos suficientes para afirmar que este trato no ha sido exclusivo de Venezuela. Basta con revisar la prensa latinoamericana para constatar cómo en Brasil, Nicaragua, El Salvador, Ecuador, Colombia, Uruguay y Argentina, los maestros son descalificados por los gobiernos de turno como producto de sus reclamos laborales. Y esto sucede en el mejor de los casos. En situaciones de dictadura militar o con gobiernos no dictatoriales pero extremadamente autoritarios, se ha pasado de la descalificación a la represión, persecución y encarcelamiento.

Los bajos salarios, la búsqueda de mejores condiciones de trabajo y más recientemente el respeto a la condición profesional, es lo que ha motivado históricamente a los maestros venezolanos a mantener una actitud de confrontación con las autoridades educativas. Buena parte del siglo XIX, todo el siglo XX y los albores del siglo XXI han sido testigos de estas luchas del magisterio venezolano. Sin embargo el maestro sigue allí, ejerciendo su labor, pero sin desmayar en sus pretensiones por lograr salarios dignos y mejores condiciones de vida y de trabajo.

En este artículo se presentan datos que revelan la depreciación que ha sufrido el salario de los maestros en Venezuela en los últimos años, lo cual indica la persistencia de uno de los factores que generan altos niveles de insatisfacción laboral en el magisterio venezolano.

LOS FACTORES MOTIVADORES DEL TRABAJO

El término motivación ha sido objeto de múltiples acercamientos teóricos. Desde los autores clásicos en el área de recursos humanos como Maslow (1964), McClelland (1961), McGregor (1967), Vroom (1967), Herzberg (1969) y más recientemente Goleman (1999), Collins (2002), Levy-Leboyer (2003) y Allles (2004) desde los enfoques de las competencias, coinciden en destacar que cualquier cambio en una organización es factible sólo si, además de contar con trabajadores competentes y sin resistencia al cambio, se cuenta con individuos motivados.

Los objetivos de las organizaciones, y la escuela es una organización, se logran eficientemente si los trabajadores sienten el entusiasmo suficiente para desarrollar actuaciones y comportamientos precisos orientados al logro de tales objetivos. De

acuerdo con Aguirre y colaboradores (2000), un gerente eficaz debe conocer los motivos que conducen a sus subordinados a un determinado comportamiento.

La motivación, desde esta perspectiva, es la acción encaminada a impulsar el comportamiento de otras personas en una determinada dirección que se estima como conveniente (Aguirre, 1996). Es decir, que los directivos motivan a sus subordinados haciendo cosas con la intención de generar la satisfacción de determinados impulsos y deseos e inducirlos a actuar en la forma deseada, vale decir, al logro de los objetivos de la organización (Koontz y Wehrich, 1994).

Ahora bien, los motivos humanos se basan en necesidades que pueden ser conscientes o inconscientes. El conjunto de necesidades que mayor atención ha recibido por su capacidad de explicar las causas del comportamiento humano, denominados factores motivacionales, puede ser agrupado en tres grupos básicos, dentro de los cuales están comprendidas las necesidades más importantes: necesidades orgánicas, necesidades sociales y necesidades psicológicas.

1. *Las necesidades orgánicas* son necesidades básicas derivadas de la condición animal del ser humano y orientadas a la supervivencia. Incluyen: a) las necesidades fisiológicas: las que han de ser satisfechas para el mantenimiento de la vida, como la alimentación, el oxígeno, el abrigo, la vivienda, el sueño, etcétera. Maslow (1964) adoptó la posición de que mientras no se satisfagan estas necesidades en un grado necesario para mantener la vida, no habrá otras que motiven a las personas; y b) las necesidades de seguridad: se trata de las necesidades de estar libre de daños físicos y emocionales y temor a la pérdida del empleo, propiedad, alimento, abrigo (Koontz y Wehrich, 1994). El dinero (y su medio más frecuente, el salario) se considera de vital importancia ya que a través de él, se asegura mejorar las condiciones de vida.

2. *Las necesidades sociales*: son las derivadas de la naturaleza social del ser humano; son las que le llevan a formar parte de un grupo y socializarse. Incluyen un conjunto de necesidades de tipo afectivo, de relación y participación que pueden sintetizarse en la necesidad de afiliación y asociación.

3. *Las necesidades psicológicas*: son un conjunto de necesidades relativas al ego. Su máximo exponente es la necesidad de autorrealización, que puede canalizarse a través de diversas manifestaciones: necesidad de poder, necesidad de logro, necesidad de competencia y necesidad de estima (Aguirre, 1996).

De este grupo de necesidades vamos a referirnos específicamente al salario, las condiciones de trabajo, la necesidad de estima y el trabajo en sí mismo; cuatro de los factores (sin detrimento de los otros) que, a nuestro entender, más han afectado al maestro en Venezuela.

Herzberg (1964) incluye el salario y las condiciones de trabajo dentro de lo que denomina *factores higiénicos, de mantenimiento o insatisfactores*. Estos factores se encuentran en el entorno de la tarea en sí misma (por esto también se denominan *factores extrínsecos*), y son necesarios para que se mantengan ciertos niveles de satisfacción en el trabajador. Están relacionados con las condiciones de trabajo y el salario, como ya se expresó, además de otros como la seguridad en el empleo, la política y administración de la empresa, la supervisión, las normas, los procedimientos, el status, la capacidad directiva de los jefes, etcétera. Su presencia no motiva a los individuos en una organización; no obstante, deben estar presentes o surgirá la

insatisfacción. Lo que es lo mismo: si no están presentes en grado suficiente surge la insatisfacción, aunque su presencia no es decisiva para que el trabajador alcance altos niveles de motivación por la labor que desempeña.

La necesidad de estima y el contenido del trabajo en sí mismo, son considerados por Herzberg (1969), conjuntamente con aspectos como el deseo de aprobación social, el prestigio y el reconocimiento de los logros profesionales, como parte de los denominados *factores motivadores o intrínsecos*. La satisfacción de estas necesidades genera en el trabajador sentimientos de autoaprecio, autoestima, autorrespeto y autorrealización. De acuerdo con este mismo autor, si estas necesidades son cubiertas provocan en el trabajador sentimientos de satisfacción, en caso contrario generan no satisfacción, pero no insatisfacción.

Frederick Herzberg y sus colaboradores (1969) denominaron a esta teoría como *Bifactorial*. Parten de la premisa de que lo contrario de la satisfacción no es la insatisfacción, es decir, que la satisfacción y la insatisfacción no son dos extremos de una misma variable, como tradicionalmente se creía. Los factores que favorecen la satisfacción son independientes y distintos (*factores intrínsecos o motivadores*) de los que producen la insatisfacción (*factores extrínsecos o higiénicos*). Así, la supresión de aspectos desagradables como bajos salarios o deplorables condiciones de trabajo pueden reducir o eliminar la insatisfacción, pero no necesariamente aumentar la satisfacción por el trabajo. Caso contrario sucede con los factores motivadores: la presencia de reconocimiento, un trabajo retador e interesante, entre otros ya mencionados, puede generar satisfacción en el trabajador, pero no necesariamente elimina la insatisfacción si persisten factores higiénicos no cubiertos debidamente.

A la luz de la Teoría Bifactorial sobre la satisfacción laboral, Ramírez (1999) demostró, en una investigación realizada con una muestra de 785 maestros de Educación Básica, que para ese momento los docentes se encontraban insatisfechos con respecto a los factores higiénicos pero satisfechos con respecto a los factores extrínsecos. Esta situación, de acuerdo con el autor, explicaba el porqué no se concretaron las renuncias masivas que se esperaban dado el descontento generalizado en el mundo magisterial venezolano como producto de la discusión del polémico IV Contrato Colectivo entre el Ministerio de Educación y los gremios docentes.

Siguiendo esa misma línea presentamos en este artículo un examen un poco más exhaustivo de las condiciones salariales de los maestros venezolanos en los últimos diez años, así como algunos indicios que permiten sostener como hipótesis que la falta de reconocimiento social tiene raíces de larga data en la historia de Venezuela, siendo reforzada esa conducta por un discurso reiterativo, desde los diferentes gobiernos (democráticos o no), que descalifica al maestro cuando procede a luchar por sus derechos laborales.

EL MALESTAR DE LOS MAESTROS ES DE VIEJA DATA Y NO CIRCUNSCRITO SÓLO A VENEZUELA

Démosle un vistazo a esta ilustrativa carta escrita por un maestro ecuatoriano de fines del siglo XIX.

Señor Gobernador:

Por mucho tiempo he desempeñado el amargo y fatigoso cargo de maestro, destino que sólo pueden obtenerlo los hombres sobre quienes pesan todas las desgracias, y no tengan otra profesión para vivir. Mi juventud y mis fuerzas, Señor, me garantizan todavía para buscar mi vida de otro modo, tal vez sin los azares que me han acompañado hasta hoy, durante mi destino; suplico a Usia, se sirva aceptar la renuncia de la escuela que ha estado bajo mi dirección, y que la propongo en forma, por serme necesario buscar mi independencia y el porvenir de mi familia; asegurando a Usia que me separo del empleo con la grata satisfacción de haber trabajado de algún modo, a favor de mi país natal y haber prestado mis pequeños servicios en obsequio de la juventud ibarreña toda mi vida.

Esta carta, fechada el 25 de enero de 1873, la dirige Manuel Pasquel, maestro de la población de Ibarra, Ecuador, al gobernador de esta provincia. En ella se refleja el sentir de un maestro ante la situación de precariedad económica derivada de un cargo que poco garantiza condiciones de vida mínimas para quien lo ejerce.

La profesión docente no ha sido precisamente de las más valoradas socialmente, y mucho menos de las más reconocidas por las élites políticas y las propias autoridades educativas en los países latinoamericanos. Tampoco es un fenómeno exclusivo de la región. En la España de los primeros años del siglo XIX, no sólo se consideraba el magisterio como un oficio propio de los estratos más bajos de la sociedad y sin aspiraciones de lograr mejorar sus condiciones de vida, sino que adicionalmente se estatuyó a través del Reglamento General de Escuelas de 1825, que el sueldo de una maestra debía ser un tercio inferior al del maestro (García, 2001). Tomando en cuenta que la enseñanza ha sido históricamente una actividad femenina, se concluye que para la época el salario de un maestro, en las cuentas públicas del Estado, estaba fijado, en términos promedio, de acuerdo al magro salario que devengaban las maestras.

En las postrimerías del siglo XX y en uno de los países que han proclamado que su riqueza y nivel de poderío se deben a la educación, la situación de los salarios docentes no era muy diferente a los de países menos ricos. Para 1983 se reconoce en Estados Unidos, la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo y salariales de los maestros, por entender que existe un nexo causal entre el mejoramiento de la condición económica del docente y la productividad educativa (Ghilardi, 1993). Nos referimos a una de las conclusiones más importantes del informe de la Comisión Nacional sobre Excelencia Educativa de ese país del norte. Veamos:

Los salarios de la profesión docente deberían aumentarse y ser competitivos en el plano profesional, deberían estar sujetos a contrato y vinculados con la productividad. El sueldo, la promoción, el puesto de trabajo, el despido, deberían estar vinculados con un eficaz sistema de aliento mediante análisis objetivos, de modo que se pueda gratificar a los mejores enseñantes, estimular a los de capacidad media y ayudar a mejorar o bien despedir a los deficientes (1983: 4).

El reclamo de los maestros por conseguir mejoras en sus condiciones salariales y laborales es recurrente en todo el planeta. Las noticias de maestros en huelga cubren con frecuencia las primeras páginas de los diarios de naciones ricas, pobres, laicas, religiosas, con regímenes militares, democráticos o monárquicos. Es quizás el sector laboral que más activamente ha reclamado derechos.

En América Latina la situación de los maestros se ha caracterizado, al igual que en otras partes del mundo, por una permanente lucha por la sobrevivencia. Organismos

internacionales como la UNESCO han dado fe de las deplorables condiciones de los enseñantes de la región a través de los informes que periódicamente presentan a la consideración de los países que la integran. Durante el año 1999-2000, la oficina regional de educación de UNESCO para América Latina y el Caribe UNESCO/Santiago, realizó una evaluación del Proyecto Principal de Educación, de acuerdo con el mandato dado a la UNESCO por los ministros de educación en la VI reunión de PROMEDLAC, que tuvo lugar en Kingston, Jamaica (1996).

Es de hacer notar que el Proyecto Principal de Educación (PPE) nace como resultado de una decisión política de los ministros de educación y de planificación económica reunidos en Ciudad de México en 1979, con la intención de construir, en conjunto, una política educacional que tuviera continuidad en el tiempo e impacto en las políticas de desarrollo. En 1981 se aprueba el Proyecto con los siguientes objetivos:

- Asegurar la escolarización a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años antes de 1999.
- Eliminar el analfabetismo antes del fin de siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos.
- Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias.

Realizado el balance se detectan algunas deficiencias y materias pendientes no logradas por los países signatarios del proyecto principal. Entre estas materias destaca el tema de los docentes. Textualmente se expresa que:

Durante las dos décadas, los docentes han sido considerados más como un medio o recurso para el mejoramiento de la calidad de la educación que como sujetos que realizan un trabajo social y que son protagonistas fundamentales del cambio. Las reformas educativas emprendidas en los años noventa se han centrado más en los cambios pedagógicos y de gestión que en los docentes.

Tal consideración, a entender de los evaluadores a traído como consecuencia que:

Las crecientes exigencias a los educadores no tienen reciprocidad en términos de condiciones de trabajo y de salarios. Las reformas educativas en marcha plantean nuevas demandas y exigencias a los docentes, como la adaptación y el enriquecimiento del currículum, la utilización de medios de enseñanza activos, la elaboración de proyectos educativos de escuela y las relaciones con la comunidad, entre otras. Sin embargo, la mayor complejidad de las tareas asignadas no se acompaña de las condiciones de trabajo adecuadas para desempeñarlas.

En función del balance realizado y los desafíos a futuro, los ministros de Educación de los países de la región, reunidos en Cochabamba, Bolivia, del 5 al 7 de marzo del 2001 asignaron una importancia fundamental al tema de los docentes, estableciendo las siguientes líneas de acción en el apartado III de las recomendaciones hechas a los países participantes:

Recomendación 16. *Otorgar prioridad al desarrollo de políticas nacionales integrales en relación con la profesión docente, de manera que se revalorice su tarea, y puedan*

*responder de manera efectiva a las demandas de la sociedad. Esto requiere articular la formación inicial con la formación en servicio, establecer la carrera docente en función del compromiso y la responsabilidad por los resultados, **y mejorar las condiciones laborales y las remuneraciones** (2001: 16).*

Luego en la recomendación 20 se reitera la necesidad de mejorar las condiciones laborales de los docentes, el reconocimiento público al magisterio y el status social, como parte de una política global tendente a solidificar el compromiso de los docentes con los cambios que se pretenden en la educación.

Recomendación 20. *Crear las condiciones laborales necesarias para el buen desempeño de los docentes en situaciones difíciles (□) Propiciar la participación protagónica de los docentes en los cambios que demandan los procesos de reforma. Esto implica constituir espacios, procedimientos y estructuras que faciliten su participación en los distintos niveles, en la escuela, la comunidad local, regional y nacional. Fomentar iniciativas que promuevan reconocimiento público al magisterio ante la comunidad, para mejorar tanto el autoconcepto de los docentes como su estatus social (2001: 17).*

Pese a estas recomendaciones la situación de los maestros en América Latina no mejoró sustancialmente y esto lo corrobora Juan Carlos Navarro, jefe de la Unidad de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo, quien en un estudio realizado en varios países de la región sobre los maestros y sus precariedades (2002) señala que «el maestro no es bueno ni malo, depende del ambiente, si se maneja bien la carrera docente sí puede haber buenas soluciones, hay que combatir el fatalismo de que con estos docentes no vamos a llegar a ninguna parte» (2002: 26).

Una de estas soluciones, según el autor, tiene que ver con los incentivos que se le deben dar al maestro, siendo entendidos éstos como los estímulos (salarios, beneficios, oportunidades, reconocimiento) que los educadores necesitan para desempeñar eficientemente su trabajo. El libro sugiere que si se modificaran los incentivos, hoy adversos o débiles, los docentes se sentirían más satisfechos con la profesión y se verían motivados para adoptar mejores prácticas en su labor cotidiana, con lo cual la calidad de la enseñanza mejoraría de manera notable.

El estudio indica que la mayoría de los profesores enseñan en dos sitios y se observa que, en algunos casos, en una de las escuelas el trabajo del profesor es mejorable, mientras que en la otra escuela decae considerablemente, por el cansancio previsible. Esta afirmación sugiere que no es el profesor el que falla sino que el sistema no les ha dado apoyo suficiente, por lo que deben exigirse al máximo como trabajadores para lograr obtener mejores condiciones de vida.

«La capacitación del profesorado no es un elemento aislado; tiene que estar en un contexto de incentivos apropiados», afirma Navarro, quien señala que buenos docentes, bien capacitados, pueden no ser educadores efectivos si no tienen los recursos adecuados, los cuales van desde salarios que hagan innecesaria la doble jornada, hasta «tiza para escribir, libros para enseñar, o apoyo del director de la escuela para ejercer su labor».

EL MAGISTERIO EN VENEZUELA: UN MOVIMIENTO PENDULAR ENTRE LA RIQUEZA ESPIRITUAL Y LA POBREZA MATERIAL

Si hay un país en el cual el maestro es catalogado como uno de los responsables de buena parte de lo malo que hacen sus habitantes, es Venezuela. A lo largo de los años se ha incorporado al imaginario colectivo del venezolano la especie de que el maestro debe ser un dechado de virtudes, con altísimos kilates morales, pocas apetencias materiales y con un compromiso a toda prueba y desinteresado por la formación de los ciudadanos del país. Paralelo a esta conseja, el maestro ha sido objeto de innumerables denuestos cuando reclama derechos laborales. Es frecuente que dirigentes políticos, autoridades educativas y el ciudadano común tilden a los maestros de *mercantilistas*, *locheros*, *mercenarios de la educación*, cuando tienen que recurrir al expediente de la huelga para hacer valer sus derechos.

Pero estas descalificaciones no sólo se circunscriben a circunstancias de forcejeo sindical. A lo largo de la historia reciente la actividad magisterial con frecuencia se ha asociado con una labor poco rentable y fuente de trabajo de personas con escasas capacidades y aspiraciones. Observemos lo que afirma, en 1932, un intelectual como Ángel Grisanti, poco después de señalar que «el maestro de escuela merece consideración [porque] en él reside el progreso y la cultura de nuestro país» (citado por Fermín, 1959: 36).

El pobre maestro de escuela carece de esos poderosos elementos de atracción psicológica, y voluntad remisa, alma lasa, espíritu desabrido, no tiene tampoco relieve que hieran la vista o pongan en cautiverio la atención. Vegeta entre las sombras de su existencia miserable. Habitado a su anonimía, resignado a su indigencia espiritual y física; apático, triste y vencido, circunscribe sus aspiraciones al reducido ámbito de una vida sin entusiasmos; ayuna la mente de ideales supremos; el corazón vacío de sentimientos altruistas y de lucha por su perfeccionamiento moral, y huérfana el alma de las soberanas sensaciones de crear y producir obras en hombres nuevos de la patria, adalides bizarros capaces de conducirla en poco tiempo a más esplendorosos destinos (Grisanti, 1932, citado por Fermín; 1959: 37).

Del reconocimiento de su alta valía para el progreso de la sociedad, se pasa a pintar una semblanza del maestro que no deja desperdicio. Se le reseña como un ser *sin ambiciones, sin ideales supremos, sin sentimientos altruistas* y con una existencia miserable física y espiritualmente. Quizás el juicio emitido por Grisanti sea muy severo y exagerado, pero sin duda refleja la percepción dominante de las élites intelectuales y políticas de la Venezuela gomecista. Tan desvalorizado se encontraba el trabajo de maestro que de la época quedó una anécdota que se ha mantenido en el tiempo como reflejo del estatus otorgado a esta actividad en el contexto de los oficios y profesiones. Se trata de la famosa carta enviada por un Jefe Civil del estado Táchira al Presidente de la República de Venezuela, Juan Vicente Gómez, a la sazón su compadre, donde le notifica que su ahijado había obtenido el certificado de educación primaria y que por lo tanto se lo enviaba a Caracas para que le diera un cargo en la administración pública, *aunque sea de policía*, y que en caso de no ser posible, lo empleara de maestro hasta conseguir plaza disponible como gendarme público. Huelgan los comentarios.

Desde 1932, año de la creación de La *Sociedad Venezolana de Maestros de la Instrucción Primaria* y posterior *Federación Venezolana de Maestros* a partir de 1936, encabezadas ambas por Luis Beltrán Prieto Figueroa, los maestros venezolanos han llevado a cabo una infatigable lucha por mejorar no sólo los magros salarios sino la educación venezolana, al exigir más escuelas, mejores condiciones de trabajo, textos escolares para las escuelas, y sobre todo, el respeto a la profesión por parte de las autoridades educativas y la sociedad en general.

Desde esa época los maestros han sufrido toda clase de avatares en sus luchas por la conquista de mejores condiciones de trabajo y mejores salarios.

Han sido perseguidos y encarcelados por asociar sus luchas gremiales a banderas democráticas durante las largas noches dictatoriales, y han sido maltratados y humillados en su dignidad profesional durante el período democrático que con tanto ahínco contribuyeron a instaurar en el país.

Ya lo mencionaba el maestro Prieto a propósito de las luchas gremiales desarrolladas durante el período de la primera presidencia de Carlos Andrés Pérez, cuando era Ministro de Educación el doctor Luis Manuel Peñalver.

Esta situación se agrava [refiriéndose a la disputa entre gremios docentes y el Ministerio de Educación] porque el Ministerio de Educación ha instrumentado una amplia propaganda pagada en todos los periódicos del país, en las radiodifusoras y en la televisión. Esta propaganda tendenciosa se propone desprestigiar a los maestros del pueblo de Venezuela, colocándolos en una situación deprimente. Los portavoces del Ministerio emplean toda clase de calificativos: el menos agresivo es decir a los maestros que sólo aspiran a enriquecerse con el dinero del Estado, que son unos «gana-plata». Desde una televisora se dijo que «si los maestros lo que querían era dinero debían meterse a comerciantes». En Maracaibo las autoridades regionales de educación llegaron a calificar a las maestras hasta de «prostitutas» (Prieto, 1976:8).

De tal manera que en Venezuela la figura del maestro va y viene con extrema facilidad, en una suerte de movimiento pendular, entre un ciudadano ejemplar, dechado de virtudes, sacrificado, guía y formador de los ciudadanos del mañana, a la de un insaciable e inconforme mercantilista, más preocupado por el dinero que por la educación de los jóvenes. Es muy común escuchar en los discursos de salón que la figura del maestro se eleva hasta pedestales casi celestiales, se le endilgan responsabilidades de las cuales dependen el futuro y el progreso de la patria y se le ensalza de tal manera que para el oído común lo que faltaría es colocarlo en el santoral por sus cualidades casi milagrosas. Fuera de esos contextos protocolares, el maestro es tratado como un trabajador más bien de baja categoría, con poco empeño por hacer bien su trabajo, irresponsable, preocupado sólo por dos cosas: por el depósito de la quincena y por trabajar lo menos posible. De entrada, y por esa suerte de imperativo categórico kantiano que lo ubica sin más como culpable, se invierte la carga de la prueba cada maestro debe probar que no es un maula, para desvirtuar el estigma que le viene adosado por la sola condición de ser maestro.

Así las cosas, en Venezuela, con extrema frecuencia, la profesión de maestro

es objeto de una percepción esquizoide. Pasa, sin matices que morigeren los extremos, de moldeador de los prohombres de la patria, a obstáculo para una educación de calidad. ¡Qué difícil es ser maestro en Venezuela! Si se trata del mayor empleador, el Estado, los docentes han sido también objeto de un doble discurso. Este doble discurso pendular que va de los elogios a la diatriba, ha matizado esta relación desde hace muchos años. Se les ha concebido como «el modelo y ejemplo de la sociedad venezolana» (Resolución N° 12; 1983), sobre el cual recae la responsabilidad de «hacer hoy, los hombres del mañana», con el agravante de que tamaña responsabilidad va acompañada de una serie de requerimientos, no menos exigentes, en cuanto al perfil profesional. Se plantea que el docente debe tener capacidad para

conectar contenidos teóricos y experiencias prácticas, de integrar saberes de las distintas disciplinas; (□) conocimiento pedagógico de los contenidos de instrucción y competencia en el área de conocimiento de su especialidad (□); conocedor de la realidad educativa y de sus relaciones con los factores económicos, políticos y culturales (□); consciente de sus responsabilidades, con actitud crítica, positiva y abierta a las posibilidades de cambio, y con espíritu de servicio, sólidos principios éticos, y ejemplo de educación ciudadana (Resolución N° 1, p. 4).

Se puede observar que las exigencias, requisitos y expectativas con respecto a la labor magisterial, colocan al docente como un profesional estratégico para el desarrollo del país. Sin embargo, quienes ubican al docente en este pedestal a fuerza de elogios y de reconocimientos, son también quienes, con un lenguaje esquizoide, despotrican de los docentes cada vez que luchan por sus reivindicaciones laborales, tildándolos de «sindicaleros» e insensibles ante la responsabilidad que sobre ellos recae.

Este doble discurso ha contribuido a crear una atmósfera poco favorable a los docentes. En este sentido Duplá (1991) ha venido advirtiendo desde hace muchos años que «se ha extendido la imagen de que el docente es un incumplido y un mal trabajador». Por su parte el propio Ministerio de Educación, en el Plan de Acción diseñado en 1995, bajo la *gestión* del gobierno de Caldera, señalaba que los docentes poseen «poca autoestima, actitud autodestructiva, individualismo y poco sentido de pertenencia comunitaria» (ME, 1995). Aseveración esta última, por supuesto, sin las debidas evidencias empíricas que lo corroboren.

LAS REMUNERACIONES DE LOS MAESTROS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS (1997-2005)

Veamos cuál ha sido la retribución recibida por los maestros como contraprestación a la enorme responsabilidad que se desprende de su labor. No nos detendremos a evaluar las condiciones en las cuales realiza su trabajo. Es hartamente conocido el deterioro de las escuelas, la falta de recursos, la exposición permanente a la delincuencia, la intromisión inquisidora y amenazante de los novísimos círculos bolivarianos, suerte de supervisores *ad hoc* con poder suficiente para decidir cuál maestro es digno de trabajar en una determinada escuela. Nuestro interés se limita a acercarnos a la realidad salarial de nuestros maestros.

Para no caer en un análisis simplista pletórico de generalizaciones y lugares comunes que sirve igual para cualquier lugar y para cualquier momento, escudriñaremos los indicadores económicos que sirven de telón de fondo a los precarios ingresos del maestro de hoy. Para el análisis nos referiremos a los ingresos de un maestro recién graduado que está ingresando al ejercicio profesional. Para un lector crítico y avisado tales datos no reflejarían la situación de todos los maestros; en ese caso los invito a conversar con un maestro de cualquier otro escalafón a fin de verificar si exageramos en nuestras apreciaciones.

Comencemos por algunos indicadores que hablan por sí mismos:

a) Se han cerrado en los últimos tres años más de 1.500 empresas y se han incrementado las invasiones a fincas productivas, trayendo como consecuencia pérdidas de cosechas e inversiones en el campo de un sector privado agroindustrial cada vez menos motivado a invertir.

b) El desempleo, de acuerdo con cifras aportadas por el Instituto Nacional de Estadísticas a través de su página web, llegó a un preocupante 15,5% para enero de 2005, lo cual se traduce en 1.843.513 venezolanos desempleados. Es importante señalar que esta cifra ha sido cuestionada por su metodología, ya que el gobierno incluye en la categoría de ocupados a los trabajadores informales y receptores de dádivas de las misiones (según la misma página web del INE, para junio de 2005 la tasa de desocupación cayó sorprendentemente a 11,8% ¡¿?).

c) Los niveles de pobreza han ascendido a niveles de los países más pobres (54%, cerrando el 2003), con casi 3 millones de familias cuyos ingresos no les permiten cubrir las necesidades básicas, lo cual representan 15,5 millones de personas (*El Nacional*, 15 de enero de 2004). En el documento de la CEPAL sobre los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*¹, editado en julio de 2005, se señala que en la región, sólo países como Brasil, Chile, Ecuador, México, Paraguay y Uruguay habrían logrado superar las metas de lucha contra la pobreza extrema para el año 2004. Por el contrario, Argentina y la República Bolivariana de Venezuela registraron un nivel de pobreza extrema mayor que en 1990.

e) según cifras oficiales obtenidas a través de la página web del Banco Central de Venezuela, la deuda pública interna para el año 2005 alcanzó la cantidad de 20,6 billones de bolívares y la externa ronda los 44.4 millones de dólares, incrementándose en 12% con respecto al año 2003, con todo y haber el gobierno percibido ingentes ingresos petroleros.

Estas cifras reflejan algunas de las consecuencias de las desacertadas políticas económicas. Paralelo a éstas persiste un lenguaje gubernamental que, aunado a la desconfianza por la inseguridad jurídica reinante, no estimula la inversión de capitales nacionales y extranjeros. En este último caso, el descenso ha sido de 68,2% desde 1998 hasta 2004, según datos aportados por la Superintendencia de Inversiones Extranjeras en las cifras oficiales mostradas en su web site.

En otro orden de ideas, para los venezolanos cada día es más difícil lograr que el presupuesto familiar cubra todas las necesidades de la canasta básica. De hecho, según estudios del Centro de Documentación y Análisis Social de la Federación Venezolana de Maestros (CENDAS), el valor en bolívares de la canasta básica familiar² para septiembre de 2005, aumentó en 253,8% con respecto a su valor en 1998. En otras palabras, si en 1998 se requerían 448.704 bolívares para acceder a los bienes y servicios más representativos para el consumo familiar, para el 2005 se requiere un monto por el orden de 1.587.613 bolívares, tres veces y medio más. Para este mismo año (2005), el salario mínimo asciende a Bs. 405.000,00, de tal manera que una familia con ingresos de dos salarios mínimos (Bs. 810.000,00) sólo podría adquirir 51% de la canasta básica familiar. Como se evidencia, la capacidad adquisitiva de la familia venezolana se ha visto mermada de manera alarmante en los últimos siete años.

Como es obvio, esta situación también arropa a los maestros. Estos profesionales han visto su capacidad adquisitiva irse por el despeñadero de la inflación. Tomando como referencia los salarios devengados por un maestro recién graduado desde 1997, se observa que si bien en términos nominales éstos se han incrementado en 330%, en términos reales su capacidad adquisitiva se ha mermado en 71% con respecto a los niveles acumulados de inflación expresados por las cifras del Índice de Precios al

Consumidor (IPC) aportadas por el Banco Central de Venezuela a través de su página web. El [Cuadro N° 1](#) es elocuente.

CUADRO N° 1 SERIE HISTÓRICA DE LOS SUELDOS BASE (NOMINALES Y REALES) DE LOS MAESTROS GRADUADOS 1997 SEPTIEMBRE 2004 (A LOS PRECIOS DE 1997 SEGÚN EL BCV)

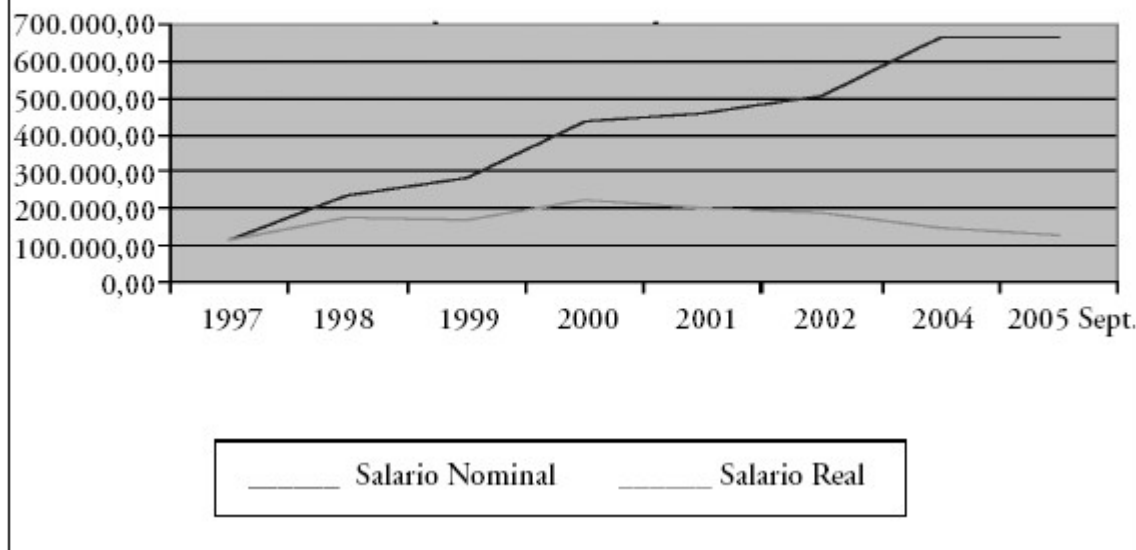
Año	Salario Nominal (a)	I P C (b)	Salario Real
1997	116.688,00	100.0	116.688,00
1998	234.513,00	135.7	172.817,00
1999	281.415,00	167.7	167.808,00
2000	439.009,00	194.9	225.248,00
2001	456.569,00	224.6	203.280,00
2002	502.226,30	268.6	186.979,00
2004	664.192,00	442,3	150.167,75
2005 sept	664.192,00	512,9	129.497,36

Fuente: Contratos Colectivos y MECD

Fuente: página web del Banco Central de Venezuela

De devengar un salario de Bs.116.688,00 para 1997, un maestro graduado (nivel I) pasó a ganar 664.192,00 en septiembre de 2005, sin embargo este incremento nominal no se compadece con su capacidad adquisitiva. Como se puede observar, en términos de poder adquisitivo éste sólo representa un monto de Bs. 129.497,36, lo cual supone un mínimo incremento de 10,9% con respecto al salario real de 116.688,00 bolívares correspondiente a 1997, año base de acuerdo con lo establecido por el Banco Central, mientras que el IPC se ha incrementado cinco veces más. El [gráfico](#) siguiente ilustra con claridad el comportamiento de los salarios reales con respecto a los salarios nominales.

GRÁFICO Nº 1
SERIE HISTÓRICA DE SUELDOS BASE (DOCENTE I)
(1997-2005)



Las cifras no dejan lugar a dudas. La distancia entre salarios nominales y reales se acrecienta cada vez más. Las alzas de salario se han convertido en ilusorias dados los efectos devastadores de los índices de inflación. Es cierto que los maestros reciben algunas compensaciones y bonos logrados tras duras luchas sindicales, pero su incidencia en el poder adquisitivo del maestro es de escaso impacto. Midamos ahora el poder adquisitivo de nuestro signo monetario a partir de su valor con respecto al dólar. Hagamos ese ejercicio para traducir los salarios de los maestros en dólares.

Para 1997 la paridad del bolívar con respecto al dólar era de Bs. 488,5 por dólar, de tal manera que un maestro que ganaba Bs. 116.688,00 podía adquirir 238,8 dólares; en el año 2000 este mismo maestro, con un dólar a Bs. 679,9, podía adquirir 645,6 dólares, mientras que para el momento de hacer este análisis, con un dólar oficial a Bs. 2.150, sólo puede adquirir 309 dólares. Puede observarse, en términos de dólar, cómo se ha devaluado nuestra moneda en los últimos años. Es de hacer notar que la situación del 2005 es la de un dólar que continúa sometido a un severo control de cambio, donde la discrecionalidad del gobierno para otorgarlos obliga a comerciantes y productores a adquirir mercancías e insumos importados a precio de dólar del mercado negro (Bs. 2.600,00), lo cual ha encarecido y dolarizado el precio de los productos. Entonces, girando el mercado de productos y servicios en torno a un dólar que se cotiza a Bs. 2.600,00 por unidad, tendríamos que medir el salario de nuestros docentes en función de esa realidad. Así pues, un maestro graduado ubicado en el primer escalafón devenga hoy en día, sincerando el precio del dólar, apenas 255,45 billetes verdes. Observemos el equivalente en dólares de los salarios obtenidos por un maestro o profesor graduado de nivel I, desde 1993 hasta el año 2005. En la [tabla](#) siguiente se presenta el comportamiento que ha tenido el valor del dólar desde 1993 hasta septiembre de 2005; con esa información, más la información sobre el salario que en cada uno de esos años le correspondió a un maestro graduado en nivel de escalafón I, se calculó el equivalente de éstos en términos de dólares. Se puede observar cómo, de un pico máximo de 645 dólares en el año 2000, ha habido un

descenso sostenido hasta el 2005. Con el agravante de que debido a las dificultades para conseguirlo se cotiza en el mercado negro a Bs. 2600, con tendencia al alza por aumentar el riesgo de posesión de éste en virtud de la novísima Ley de Ilícitos Cambiarios.

CUADRO N° 2 VALOR EN DÓLARES DEL SALARIO MENSUAL (1993- SEPTIEMBRE DE 2005)

Año	Salario mensual en bolívares (a)	Precio del dólar en bolívares (b)	Equivalente en dólares del salario mensual
1993	22.500,00	91,15	246,84
1994	29.170,00	148,78	196,06
1995	40.000,00	176,78	226,19
1996	52.800,00	417,33	126,51
1997	116.688,00	488,59	238,82
1998	234.513,00	547,55	428,29
1999	281.415,00	605,70	464,61
2000	439.009,00	679,93	645,66
2001	456.569,00	723,67	630,90
2002	502.226,00	1.160,95	432,59
2003	502.226,00	1600,00	313,89
2004	664.192,00	1.920,00	345,93
2005 (sept)	664.192,00	2.150,00	308,92
		2.600,00*	255,45

(a) **Fuente:** Datos aportados por el MECD

(b) **Fuente:** cifras oficiales del Banco Central de Venezuela

* Precio en el mercado paralelo para septiembre de 2005

Es evidente el deterioro del salario del maestro. Cada vez se le hace más difícil disponer de dinero para comprarse un libro, tener acceso a internet desde la casa, cubrir el monto de los créditos de las asignatura de un postgrado o un curso de

actualización, ampliar su mundo con viajes al exterior o asistir a una obra de teatro. Actividades que en muchos países son de relativo fácil acceso a los maestros, en el nuestro se han convertido en verdaderos lujos, no sólo para los profesionales de la docencia sino para muchos profesionales de otras ramas. Ni hablar de las familias cuyo único ingreso es de Bs. 405.000,00 (salario mínimo), lo que a dólar del mercado paralelo se traduce en un ingreso de 156 dólares, estando el costo en dólares de la cesta básica familiar en más de 600.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Esta es la realidad de nuestros maestros más allá de los discursos y las disertaciones protocolares. Esto los ha obligado al doble turno, a la buhonería dentro de los planteles, a «matar tigres» para poder sobrevivir. Tales técnicas de supervivencia traen como consecuencia lógica una merma en el rendimiento y en la motivación de los maestros hacia su trabajo. A esta situación debe añadirse la consiguiente dosis de deficientes condiciones de trabajo, falta de recursos, escuelas deterioradas, poco estímulo por parte de la comunidad, persecución política para los que no comparten los ideales del llamado «proceso», sin dejar de mencionar las sempiternas violaciones por parte del Ministerio de Educación y Deportes, a los derechos y beneficios establecidos en las diferentes contrataciones colectivas. En tales condiciones, y esta es nuestra hipótesis, solamente una gran vocación (Ramírez, 1999) es lo que ha evitado que nuestros docentes sucumban en el intento.

Esta hipótesis se fundamenta en el planteamiento hecho por Herzberg y colaboradores (1969) acerca de que los factores higiénicos, cuando no están bien compensados (salarios, condiciones de trabajo, entre otros), pueden efectivamente generar sentimientos de insatisfacción con el trabajo, sin embargo la presencia de factores motivadores pueden hacer que el trabajador, por encima de sus desencuentros con los patrones (Estado o entes privados), si se encuentra identificado con el trabajo que realiza será capaz de resistir estoicamente cualquier tentación de búsqueda de mejores destinos laborales. Los maestros venezolanos han dado suficientes evidencias a lo largo de la historia reciente, de tener plena identificación con el trabajo que realizan (el trabajo en sí mismo, como lo define Herzberg), lo cual se ha traducido en un arraigado y fuerte espíritu de servicio y una vocación a toda prueba. Los maestros seguirán luchando por sus mejoras laborales y salariales, seguirán siendo objeto de lisonjas o insultos, según sea la actitud gremial y profesional que asuman ante el poder, pero, y en eso estamos seguros, con la plena conciencia de que el papel que les ha tocado asumir los obliga a asumir un compromiso con la sociedad que siempre ira más allá de las legítimas y necesarias escaramuzas que un profesional que se respete debe tener con el patrón para lograr mejores condiciones de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aguirre, J.M. (1996). «Contenido de los puestos de trabajo y escala retributiva». En: *Gestión de Recursos humanos*. Málaga: Departamento de Economía y Administración de Empresas.
2. Aguirre, J.M.; Andrés, M.; Rodríguez, J. y Tous, D. (2000). *Dirección y gestión de personal*. Madrid: Pirámide.
3. Allles, M. (2004). *Gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica.

4. Banco Central de Venezuela (2005). *Indicadores estadísticos* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.bcv.gov.ve/cuadros/4/417.asp?id=55>. [Consulta: 2005, septiembre 15].
5. Beltrán Prieto, L. (1976). *Los maestros. Eunucos políticos*. Caracas: Vadell Hermanos.
6. CENDAS (2003). *Efecto Chávez II. Un quinquenio revolucionario-1999-2003*. N° 21 [Datos en CD]. Disponible en Centro de Documentación y Análisis Social de la Federación Venezolana de Maestros.
7. CEPAL (2005). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Una mirada desde América Latina y el Caribe*. Chile: autor.
8. Collins, W. (2002) *Competencias: pasado, presente y futuro*. Madrid: Instituto de Empresas.
9. Duplá, F.J. (1991). *La educación en Venezuela*. Caracas: Gumilla.
10. Federación Nacional de Profesionales de la Docencia (2004). *La homologación: fruto de la lucha y consecuencia del magisterio*. Caracas: Faminpres-CPV.
11. Fermín, M. (1960). *El maestro venezolano. Presencia y destino*. Caracas: autor.
12. Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
13. Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
14. Herzberg, F.; Mausner, B.; y Snyderman, B. (1969). *The motivation to work*. New York: Wiley.
15. Instituto Nacional de Estadísticas (2005). *Resumen ejecutivo: mensual, trimestral, semestral y cifras de los indicadores globales de la Fuerza de Trabajo*. [Documento en línea Disponible: <http://www.ine.gov.ve/ine/hogares/resumenmensual//2003/resumenagosto.asp> [Consulta: 2005, septiembre 10].
16. Koontz, H. y C. Wehrich (1994). *Administración. Una perspectiva global*. México: McGraw Hill.
17. Levy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias, como analizarlas. Cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Bogotá: Gestión 2000.
18. Marcelo, C. (2001). «La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio». En: Marcelo, C.; Estebaranz, A.; Imbernón, F.; Martín Moreno, Q.; Mingorance, P.; Montero, L.; Villa, A. *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis.

19. McClelland, D.C. (1976). «Poder y motivación». *Revista de Negocios de Harvard* (75), 45-56.
20. McGregor, C. (1969). *El aspecto humano de las empresas*. México: Diana.
21. Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. New York: Harper and Row.
22. Ministerio de Educación (1983). *Resolución N° 12* (Sobre Políticas de Formación Docente) (material mimeo)
23. Ministerio de Educación (1995). *Plan de Acción*. (material mimeo). 24. Ministerio de Educación (1996). *Resolución N° 1* (Sobre Políticas de Formación Docente) (material mimeo).
25. Navarro, J.C. (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes para América Latina*. Washington: BID.
26. Pasquel, M. (1992). *Memorias de un maestro para que lo lean mis hijos*. Quito: Corporación Editora Nacional.
27. Rojas Jiménez, A. (2004, enero 15): «Chávez presenta mensaje anual sin avances para reducir la pobreza». *El Nacional*, p. C-7.
28. Ramírez, T. (1999). *El trabajo docente en Venezuela. Entre el compromiso y el desencanto*. Caracas: Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, UCV.
29. UNESCO-PROMELAC VII (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Bolivia: UNESCO.
30. Vroom, V.H. (1967) *Work and Motivation*. Nueva York: John Wiley.

Nota:

1 CEPAL (2005): *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Una mirada desde América Latina y el Caribe*. Chile: autor.

2 La canasta básica familiar está conformada por el costo mensual de los alimentos (canasta alimentaria) más los artículos de higiene personal y limpieza del hogar, servicios públicos básicos (agua, luz, teléfono), vivienda, educación, calzado.