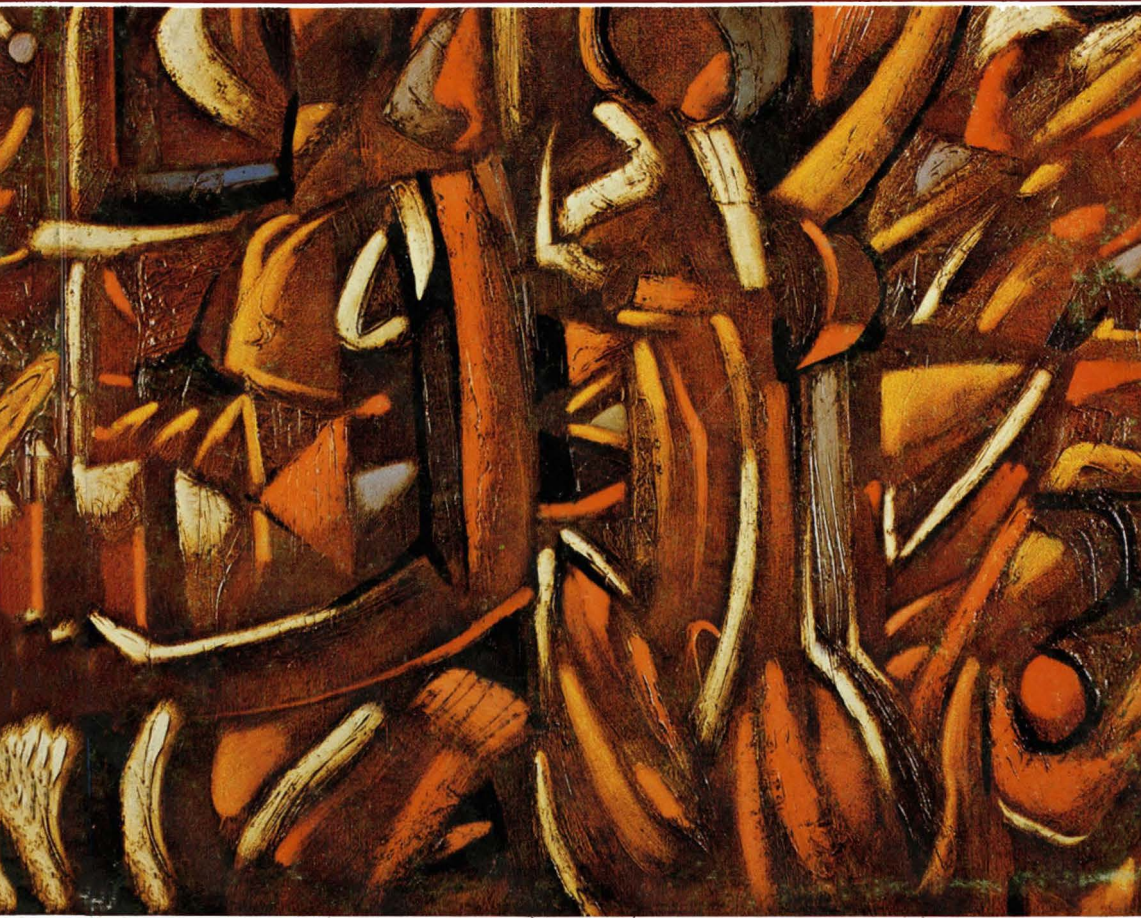


ecuador DEBATE

OCTUBRE DE 1988

QUITO ECUADOR



educación
y escuela

16

\$ 5,00

000010



ecuador

DEBATE

centro andino de acción popular
quito-ecuador

ecuador DEBATE

DIRECTOR: José Sánchez
-Parga

CONSEJO EDITORIAL:

Juan Carlos Rivadeneira, Campo Burbano, José Sola, José Bedoya, Iván Cisneros, Francisco Rhon Dávila, Jaime Borja, Byron Toledo, Galo Ramón, José Sánchez-Parga, Fredy Rivera, Lenny Field, Mauro Cifuentes.

COMITE ASESOR: Manuel Chiriboga, Andrés Guerrero, Hernán Rodas, Juan Pablo Pérez, José Laso, Francisco Gantotena.

DISEÑO Y DIAGRAMACION: Vladimir Lafebre.

PORTADA : pintura de Alejandro Gutiérrez

Impreso en talleres
CAAP. 1.200 ejemplares

Fotomecánica e Impresión:
Gonzalo Acosta

Levantamiento de textos:
Carmen Guachamín

Centro Andino de
Acción Popular
Quito-Ecuador.



caap

PRECIO 500 SUCRES

ecuador DEBATE

La revista Ecuador Debate es una publicación del Centro Andino de Acción Popular -CAAP-, bajo cuya responsabilidad se edita.

Junta Directiva del CAAP: José Laso Ribadeneira, Manuel Chiriboga, Agustín Armas, Francisco Rhon Dávila, Marco Romero.

Director Ejecutivo: Francisco Rhon Dávila.

ECUADOR DEBATE es una publicación periódica que aparece tres veces al año y cuyos precios son los siguientes:

	<i>Suscripción</i>	<i>Ejemplar suelto</i>
<i>América Latina</i>	<i>US\$ 12</i>	<i>US\$ 4</i>
<i>Otros países</i>	<i>US\$ 15</i>	<i>US\$ 5</i>
<i>Ecuador</i>	<i>\$ 1450</i>	<i>\$ 500</i>

La dirección postal de la Revista es: Apartado Aéreo 173 - B Quito, Ecuador, Oficina ubicada en Diego Martín de Utreras 733 y Selva Alegre.

El material sometido para su publicación (artículos, comentarios, etc.) deberá ser canalizado en la medida de lo posible a través de los miembros del Comité editorial

Opiniones y comentarios expresados por los colaboradores son de responsabilidad exclusiva de éstos y no necesariamente de la Revista.

El material publicado en la Revista podrá ser reproducido total o parcialmente, siempre y cuando se cite la fuente que le dé el respectivo crédito.

El símbolo de la revista es el logotipo del Centro Andino de Acción Popular.

Indice

BIBLIOTECA



9

EDITORIAL

13

CRISIS Y PROPUESTA SOCIALDEMOCRATA
_____ Consejo Editorial Ecuador-Debate

ESTUDIOS

29

ESCUELA Y SOCIEDAD
TRES LECTURAS DE UNA REALIDAD RECIENTE
_____ Jorge Rivera Pizarro

43

ESPECTATIVAS SOCIETALES RESPECTO DE LA
EDUCACION; DESDE LA "CONSULTA NACIONAL"
DEL CONADE (1986)
_____ Vicente Martínez F.

77

EDUCACION ECUATORIANA Y CURRICULUM
_____ Carlos Quiroz Palacios

Rev 2.24 Rev 9.8.71 E.f.2

0120
30/5/6

85
PARA LA DEFINICION DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA
_____ José Sánchez-Parga

ANALISIS

107
PRIMARIA VERSUS EDUCACION
_____ Adriana Rossi

127
TEXTOS POBRES, POBRES NIÑOS
_____ Ana María Jalil

145
EL PROFESORADO PRIMARIO: CLASE PROLETARIZADA?
INFORME DE ESTUDIO DE CAMPO
_____ Leonardo Izurieta Ch.

165
LA EDUCACION A DISTANCIA, SU DESARROLLO Y
POSIBILIDADES EN EL ECUADOR
_____ Mario Abril Freire

189
LOS RETOS DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA
_____ Magdalena Herdoiza

Análisis

**EL PROFESORADO PRIMARIO :
CLASE PROLETARIZADA?
INFORME DE ESTUDIO DE CAMPO**

Leonardo Izurieta Ch.

0. LOS PROFESORES HABLAN?

Por qué se hizo maestro?

"A mi me pensaron maestro"

"Mi mamá fue la que me metió en este asunto
creo que fue por problema económico".

Seguirá de profesor?

"Ya he hecho mi vida en esto: qué más me
queda!

"Si quisiera conseguir otro trabajo, y (...)
tener un descanso mejor".

Y su escuela?

"Un poco estrecha. Carece de bancas: hay
tres niños sentados en cada banca.

Tenemos dos aulas separadas por triplex: la
interferencia es mayúscula! Hay que hacer
turnos para dar clase".

"Laboramos en un galpón; los niños escribían sobre las rodillas".

"Como tenía tantos alumnos, tuve que dar clase debajo de un árbol. Los niños se sentaban en piedras y ponían en las piernas una tabla ...".

Y su jornada diaria?

"Como madre, de aquí salgo a atender mis cosas: lavo, plancho, dejo preparando de un día para el otro para que mis hijos coman. Me levanto a las tres, cuatro".

Y los materiales didácticos?

"El profesor, como el campesino, debe tener su machete". "El gobierno no nos da nada: ni tizas, ni libros, ni nada" "Tenemos que comprar nosotros".

Qué hay de los sueldos?

El gobierno cree que el maestro puede vivir del aire" "El mío? Para mí no me alcanza... por eso no me caso" "Son sueldos de hambre: créame".

Estas expresiones, y otras que vendrán, fueron recogidas de profesores y directores de escuelas rurales y urbano marginales de un re-tazo ecuatoriano, realizadas para redescubrir las condiciones en las que ellos enseñan. Es importante conocerlas por cuanto condiciones laborables en las que el "obrero" del saber desenvuelve su discurso incidirán en la calidad del producto, es decir en el éxito-fracaso del alumno. Por otra parte, el desvelar la realidad cotidiana del maestro en la escuela, tomada como ámbito laboral antes que como espacio pedagógico, ayudará tal vez a comprender la inutilidad de las solas disquisiciones teò-

ricas sobre pensum y curriculum, la falacia de las reformas hechas desde las oficinas centrales sin integrar la cotidianidad de las escuelas concretas, y la brecha creciente entre esta realidad y el discurso moralizante sobre el maestro forjador del futuro, o sobre la excelsa misión del maestro fragua de juventudes.

En las páginas que siguen me limitaré a prestar, en concentrado, algunos testimonios recogidos en el terreno hilvanados con el hilo teórico que presento inmediatamente.

1. VISION TEORICA PLURAL DEL MAESTRO

El maestro concreto es una realidad compleja resultante de la interacción de fuerzas en un espacio acotado, y al mismo tiempo definidor, cuando no creador, de ese espacio físico e histórico.

Al interior de la escuela, el maestro es síntesis en permanente construcción de varias facetas: la del profesional, la del obrero técnico; la del contratado o empleado que vende su fuerza laboral; la del burócrata burocratizado.

Como profesional, el maestro recibió una formación sistemática en centros especializados del aparato económico, hechos para reproducir la fuerza laboral llamada "magisterio primario". A través de este personaje entran en la escuela los centros de formación docente cuya funcionalidad como fuerzas de cambio o de reproducción de las relaciones sociales sólo puede ser juzgada a partir de la escuela concreta. Y los maestros no profesionalizados?. Son los empíricos: fuerza laboral improvisada

a la que se capacita con mecanismos semejantes a los del SECAP y los obreros de producción o de servicios. Los dos tipos de maestros necesitan la acreditación social de su profesionalización, acordada por los títulos y los certificados.

La segunda cara del maestro en la escuela es su ser de trabajador técnico. Es el personaje que recibe, en encargo, la ejecución de tareas de producción o de servicios. Desde esta perspectiva, el maestro es al sistema educativo, lo que el obrero al sistema productivo: los dos son ejecutores de decisiones tomadas en centros superiores, y de planes elaborados en unidades especializadas. El obrero de industria ni planifica, ni hace control de calidad. Sólo al maestro se le pide que sea diagnosticador, planificador, ejecutor de comunicaciones, creador de materiales, evaluador de procesos y productos. Por esta faceta entran, o no, a la escuela los papás, el barrio, la comunidad.

El profesional, trabajador técnico, es también un empleado, un contratado que vende su fuerza de trabajo al patrono estatal o privado, y recibe de ellos un salario suficiente sólo para reponer energías gastadas, o para muy poco más. Por esta cara de la medalla entran en la escuela la familia del maestro y sus exigencias, la UNE en cuanto sindicato reivindicador de mejores salarios y sus ofrecimientos.

Finalmente, este personaje multifacético puede ser visto como el burócrata: objeto, portador e intérprete de una normativa de cuádruple cuño:

- 1) La del poder central que le exige fidelidad a una institución más o menos lejana, a su filosofía y a su doctrina;
- 2) La de los procesos formativos profesionalizantes muy distantes de la realidad y que le invalidan para resolver los problemas cotidianos;
- 3) La de la comunidad local y de los padres cuyas necesidades y expectativas le exigen al maestro elegir por estos contra las anteriores o inversamente;
- 4) La de la familia que frecuentemente entra en conflicto con las anteriores;
- 5) La normatividad de la escuela concreta, inestable y fluida porque resulta de compromisos cotidianos entre las cuatro anotadas, y constituye el humus verdadero de la historia diaria de la escuela y sus actores.

Así pues, este ser multifacético llamado maestro o profesor, está sujetos a múltiples presiones y demandas internas y externas a la escuela. Veámoslas:

En cuanto profesional, o empírico, es ex-normalista o ex-universitario; ex-bachiller o intitulado experimentado capacitado por el DINACAPED u otros. Con esas fuentes de título profesional mantiene lazos congénitos o rechazos edipianos; presiones siempre en cuanto a la normatividad ética y didáctica asimiladas.

En cuanto técnico recibe las demandas de los padres de familia, del barrio, de la comunidad y aun de los niños, y es objeto de los requerimientos del director, del supervisor y de

los colegas.

En cuanto empleado es objeto de las presiones del sindicato o del colegio profesional por un lado; y de las necesidades, esperanzas y frustraciones de su familia movilizadas por el sueldo, el horario, los viajes y las tareas escolares llevadas al hogar. Es también objeto de las discriminaciones y abusos de los pagadores.

En cuanto burócrata es objeto de las exigencias del director local, del supervisor, del director provincial etc.; es actor y receptor de los conflictos entre colegas y de los favoritismos por ascensos, traslados, reubicaciones etc.; es finalmente centro y vehículo de los conflictos entre la norma del poder central por un lado y la de los ambientes locales y la realidad espacio temporal de la escuela por otro.

La visión plural intraescolar del maestro nos condujo a la visión plural de este sector fuera de la escuela.

En las dos perspectivas el referente es la escuela como infraestructura acotada por el cerramiento físico o por sólo el social; con características espaciales definidas: la geografía del lugar, la superficie disponible, los muebles que lo llenan o la vacían; con significados y pesos culturales, finalmente, que resultan de su enclaustramiento respecto de esos otros ambientes de vida y de trabajo, de conflictos y de solidaridades.

Desde este espacio acotado, que además tiene su pequeña o gran historia, se entablan las relaciones de solidaridad o de conflicto entre los actores internos: director, profesor,

alumnos, servidores; y entre estos y los externos: padres y comunidad; superior, autoridades locales no educativas, autoridades educativas.

Desde este espacio y en él se dan alianzas y oposiciones. Por eso, de este espacio nos interesó rescatar no lo técnico pedagógico, sino las características del ámbito laboral en el que el profesional ejecuta sus tareas técnicas. Esto porque, así como de las características de la sala de partos y del instrumental, a más de las competencias del ginecólogo, depende, en gran parte, el éxito de la maternidad; así el fracaso de los alumnos dependerá de las condiciones laborales en las que el maestro trabaje.

Además, el descubrirlas permitirá, tal vez, desinflar los discursos sobre la responsabilidad del maestro, su entrega, su mística y la grandeza de su misión; y facilitará afirmar que a los centros de poder económico, político y cultural elitistas les importa muy poco, en la práctica, la educación de las poblaciones urbano marginales y rurales.

Para esto lo mejor será dejar hablar a los encuestadores e ir hilvanando esos testimonios con el hilo teórico antes expuesto.

2. ME PENSARON MAESTRO:

Eligió este campo de trabajo o le fué impuesto?

La respuesta a este dilema coloca, desde el inicio, la actitud vital frente al trabajo. Un primer grupo de entrevistados indica que otros eligieron por ellos: "Mi familia me pensó

maestro Tienes que meterte en cualquier profesión a sacar dinero rápido, y lo más cerca es la Normal" (P1, IX). "Mi mamá fué la que me metió en esto de ser profesor..... creo que por asunto económico" (P1, XI). "Yo soy maestro porque mis papás me hicieron estudiar para maestro".... "Hasta la actualidad existe en mi mente esa inclinación por la Ingeniería eléctrica" (P1, I). "Realmente a mí me pensaron que sea maestro. Yo pensé en ser maestro" (P3, III).

Para otros el ingreso al magisterio "fue un poco ocasión, un poco obligación de trabajo y necesidad de trabajo" (P1, IV). "Quería trabajar y me dieron puesto de reemplazo en una escuela" (P2, VII).

3. LA FATALIDAD DE SEGUIR ASI:

Si bien hay otras personas que afirman haber elegido la docencia por inclinación, por gusto, y en un caso aun en contra de su familia, es de suponer que quienes son maestros por voluntad de otros o por fuerza de la necesidad tendrán a tomar ese trabajo como un mal menor y una situación que debe ser abandonada lo antes posible, si esto les está vedado, se resignan a seguir como maestros, porque "ya he hecho mi vida en esto: que más me queda" (D, VI). "Si, hasta que me jubile; los pocos años que me quedan sigo continuando" (P2, VI). En contraposición, quienes si eligieron esta actividad por vocación, por gusto, están en la línea de "ni loca quisiera cambiar" (D. VIII); "Si tuviera que elegir otra carrera, pediría ser maestro, ninguno de los entrevistados con familia está porque sus hijos se hagan maestros, ni siquiera aquellos que expresan alta valoración de lo que hacen.

Son estos sobre todo los que recurren, " en su discurso, a la vocación", a la mística, al servicio, como a razones para mantenerse firmes en el puesto, a pesar de las múltiples limitaciones que presentan.

4. MAESTRO Y EN QUE AULAS?

Las relativas a la infraestructura quedan pintadas en los siguientes testimonios y datos: ocho escuelas fueron las visitadas; tenían 3.042 alumnos y 70 profesores, para los cuales se disponía de 30 letrinas, es decir una letrina para cada 103 usuarios. En la mayoría de las escuelas visitadas las aulas están separadas por "paredes móviles, biombos ... Esto hace que la interferencia sea mayúscula" (D.V) o que los profesores se vean obligados a turnarse: el uno da clase, mientras el vecino revisa las tareas".

En cuanto a herramientas de trabajo, dos escuelas urbano marginales poseen pequeñas bibliotecas resguardadas del desgaste por uso, porque cuesta conseguirlas! "Con bailes, bingo y otras actividades conseguimos fondos y compramos láminas, mapas y otras cosas" (D, VII). "Todo material didáctico son esfuerzos nuestros" (P2, VI). "Cada uno tiene que adquirir los materiales con los que va a trabajar del sueldo que a uno le pagan porque nadie me los da. !Con que sueldo!" (P2, II).

Empleado burocrático recibe asignación de tareas, pero no las herramientas para ejecutarlas: se parece en esto al profesional independiente o bien al albañil o maestro mayor que venden su fuerza de trabajo a destajo. "La tiza (con la) que trabajamos diariamente, te-

nemos que comprar nosotros" (P2, VIII). Pese al discurso oficial y al discurso pedagógico de los Normales, de las Facultades de Ciencias de la Educación o de Filosofía y Letras (nombre éste que es ya todo un mensaje, más por lo que oculta que por lo que revela), se obra como si la herramienta casi única del enseñante fuera la palabra hablada. Tal vez conviene que lo sea en las escuelas de cultura oral, pero combinada con el lenguaje total del video, una de cuyas funciones es oralizar a las culturas escritas. La creciente incompetencia lectora de bachilleres y aún de profesionales, unida a la tecnología de computadoras a comando oral apunta en el sentido indicado. Pero hi ahora los empleados estatales llamados maestros rurales o urbano marginales carecen de tiza, carecerían también de la pantalla chica si se adoptara por el modelo sugerido. Este exigiria, además repensar la formación docente de Colegios e Institutos Normales y Facultades, y no se ve que estos estén interesados realmente en eso.

5. MAESTRO DE NIÑOS DEBILES Y ENFERMOS:

Un trabajo ejecutado en infraestructura inadecuada, sin las herramientas convenientes, concurre ya a definir el ambiente laboral del maestro estudiado.

Se completa el cuadro si se considera las características biológicas del alumnado de éstas escuelas. Se sabe que los factores de alimentación, salud ambiental y relaciones familiares afectivamente ricas concurren a desarrollar el equipamiento básico para los diferentes aprendizajes, gracias a la energía e información con los que se alimenta al infante y al niño.

Aunque en las entrevistas no se buscó información explícita sobre estos aspectos, sin embargo, hay testimonios que confirman percepciones generales sobre la degradación del nivel nutritivo de la dieta popular ecuatoriana y reproducen datos sobre la salud infantil y sobre salubridad general.

"Hay mucho parasitismo y la alimentación yo creo que es deficiente" (D. VIII). Estas deficiencias del sujeto de la educación entran con él a la escuela y constituyen un factor negativo del ámbito laboral, como lo es el hilo que se rompe frecuentemente y obliga al obrero a constantes remiendos.

6. LA BRECHA ENTRE PREPARACION Y REALIDAD

Fue preparado el maestro primario para desempeñarse en las condiciones laborales descritas y con niños de cultura rural o marginal urbana apiñados en dos, tres, seis grados?. En efecto, el 93% de los profesores entrevistados comenzaron su carrera docente en escuelas rurales, unidocentes y pluridocentes incompletas.

La norma y la práctica asignan profesores nuevos a escuelas menos equipadas y con alumnos cuyos referentes culturales están alejados de la cultura escolarizada del maestro. La directora profesora de la escuela VIII comenzó en una unitaria: "Tenía seis grados con 50 alumnos. De pronto me vi siendo directora y profesora y todo: quería construir, enseñar, (hacer) todo; pero no sabía como". Y otro "trabajaba solito con 116 alumnos en los seis grados.... Ayuda? Los alumnos de sexto y quinto grado tenían que ayudarme en primero y segundo.

El 48% de los entrevistados ingresaron al magisterio sin ninguna formación sistemática para las funciones docentes y menos para las directivas. Eran bachilleres. Fenómeno éste recurrente en el país, tanto que en 1980 el Ministerio del ramo organizó cursos de capacitación para "canje de título" como se llamó enfermísticamente a la obtención del certificado profesional. "EL trabajo era más agradable: nos dice el Profesor de la Escuela II, luego de que se convirtió "en Bachiller en Ciencias de la Educación". Así pues, la formación genera condiciones laborales más llevaderas como lo afirman los siguientes testimonios: "Yo me lancé seguro por la práctica en el Normal. No?, que nos enseñaron cómo trabajar con seis grados. Eso me ayudó ... por lo menos algo" (P2, III).

Otros testimonios pintan una realidad distinta. Escuchémoslos: ".... de lo que uno le dan en le Normal a lo que va a hacer en las escuelas rurales o en una de aquí (urbano marginal) es totalmente distinto" (p2, II).

"He aplicado lo que aprendí afuera, porque en el Normal sólo daban teoría que, pensándolo bien, no se podía aplicar nunca" (P1, IX). "... lógicamente en él (el normal) siempre nos inculcan el maestro ideal, el maestro super crac, superdotado y supermán.... Recordé que (en) el Normal nos decían: Ustedes tendrán que dar clases a los alumnos sentados en piedras, y en un palo el pizarrón y sin techo y sin nada. Y decían la verdad, no?. Pero nos estaban educando con un sistema (según el) que teníamos que utilizar cosas avanzadas" (P1, XI).

Esta inadecuación entre realidad y entrena-

miento escolar llevó a un profesor a la siguiente afirmación :

"La manera de enseñar, creo que es inventada por uno en base a los niños y al medio... (P2, VII).

Las prácticas, en los Normales y Universidades, están pensadas para que el futuro profesor se enfrente con la realidad y desarrolle competencias para resolver problemas concretos. Se logra este objetivo?. En forma de diálogo reescrito presento testimonio al respecto, diálogo hipotético entre en Narrador (N) y el Profesor Orientador (PO) referido a las prácticas urbanas.

- N. Cuando llegué a la escuela de práctica si me impresionó la organización, pero no se veía la cosa de fondo A mí me sonaba, después de un tiempo, que los niños estaban predispuestos a portarse bien. Me gustaba conversar con la gente, y me hacia amigo de los profesores y ellos me contaban :
- PO. Eso es el comienzo, uf!. Cuando estás en la práctica te sacas el aire, pero después te olvidas.
- N. Yo sentia y pensaba: por qué diablos estoy aprendiendo esto? Y le decia: entonces para qué me califica, pues?.
- PO. Es la burocracia!
- N. Pero me puedo quedar de año y esto le ha costado plata a mi padre.
- PO. No Tú haces no más esto. Tranquilo. Nosotros te ayudamos.

- N. Y yo iba cuestionando. Y ahora, después de haber analizado más profundamente, pienso que es cuestión de todo el sistema educativo que reproduce.... Yo creo que todo el proceso para aprender nosotros es un proceso de mecanización, de domesticación, en el que nos hacen repetir las mismas payasadas que hacen nuestros compañeros, no?.
- PO. Esto es una payasada, puro formalismo, Olvidate, hermano: tienes que conseguir otro trabajo.
- N. Eso me decían. Y yo qué lio con todo lo que me habían dado en el Normal y esta realidad: dónde está la realidad verdadera?.

En cuanto a las prácticas rurales va este otro diálogo recompuesto de testimonios originales :

- N. Las prácticas rurales hacen que los profesores orientadores sean más vagos porque ellos ya no tienen que dar clases. Y nos dicen:
- PO. Vengan, traigan buen material y según eso les calificamos. Aquí tienen que sacrificarse para que vayan como buenos maestros a enfrentarse con la realidad. (Pero) cuando ya estén de profesores profesionales, ustedes vayan a dar clases como ustedes quieran: ya nadie les va a exigir.
- N. Las prácticas son construidas para un momento. No tenían que ver con la realidad. Los niños sabían cosas, y las utilizaban, que ni yo mismo conocía.

Así preparados para repetir, y para enseñar a repetir, contenidos ajenos a la cultura de

las escuelas concretas, se enfrentan con demandas y con códigos culturales que muy poco sintonizan con los oficiales. Unos pocos inventan. La mayoría se embarca en la repetición de lo establecido y de lo mandado. Total, el aparato premia el respeto burocrático a la norma, y elimina todo incentivo a la creatividad, comenzando por el consistente en las remuneraciones. Veámoslo.

7. INCENTIVOS PARA LA PROLETARIZACION:

Me fijaré solamente en los de corte social: las remuneraciones como concretización de la valoración social de un trabajo; los ascensos; el prestigio ligado a los ingresos en las sociedades organizadas en torno al ingreso monetario, independiente de ellos en otros grupos humanos.

7.1 No es secreto para nadie que la sociedad ecuatoriana ha ido organizando su mundo de valores en torno al signo monetario que la domina y a los ingresos abultados y rápidos. En este cuadro valórico, todo ciudadano afirmará que sus ingresos son insuficientes porque, además, son relativos a aspiraciones y necesidades subjetivas. Por eso constataré los testimonios de los maestros con tablas de remuneración en un determinado contexto de necesidades sociales.

Un maestro soltero que vive donde trabaja reparte así su sueldo: "Por la comida doy s/.2.000,00 aunque a veces me averguenzo porque es poco. Para donde reposo y duermo cuando salgo (cada 15 días o cada mes) traigo cualquier cosa. En mi casa doy s/.1.200,00 para que se repartan. Ahora un

consultorio pedagógico me va a descontar s/.2.500,00 mensuales. Prácticamente es como si ganara s/.4.000,00. De allí gasto para pasajes", ropa, salud, descanso y ... materiales didácticos.

Un maestro casado, siete hijos, octava categoría, cuyo sueldo es el único ingreso familiar, afirma: no me alcanza. Son sueldos de hambre. Créame" (D. VII).

Tres, de los cuatro que tienen otro trabajo como ebanistería, transporte de colegas, etc., ganan más por esta línea que por docencia: "Es la compra y venta de Me ocupa poco tiempo porque me ayudan mis hijos. En esto se gana mucho más, y él me solventa mi presupuesto familiar (D, V).

Para ocho maestras mamá la mayor parte del presupuesto familiar proviene del esposo que trabaja como chofer, policía, pequeño comerciante, etc.: "El magisterio gana demasiado poco. Mi esposo es el que carga con el gasto" (P2, I). Y otra maestra cuenta que su "esposo corre con el gasto de toda la casa; yo todo lo que gano lo invierto para la educación de mis hijos y no me queda nada"(Colectiva, VI).

Para tres maestras su sueldo es el ingreso familiar mayor, porque el esposo es también maestro ubicado en categoría inferior. Finalmente un testimonio comparativo: una maestra en 1956 recibía s/ 540,00 netos luego de s/.60 por descuentos. "Para ese tiempo alcanzaba para vestirse, para todo, no?, pues era plata" (P2, VI). "Hoy trabajamos los dos y no es sueldo como para subsistir cómodamente" (P1).

Así, pues, en la tercera categoría el in-

cremento bruto, incluido el 30% de funcional, ha sido de s/.21.200,00 reducidos a dólares, ha pasado de 50 USA, al cambio de s/ 12, a 53 USA al cambio de s/ 400: un incremento de tres dólares en 31 años, y en una situación de economía dolarizada que encarece todos los bienes de la canasta familiar. Es lo que lleva a uno de los entrevistados a decir "con la inflación y el costo de vida es difícil que un sueldo alcance para vivir Uno no gana como para superarse, sino como para vivir así medianamente no?" (P1, I).

Estas son quejas infundadas o realidades? Tengamos en cuenta que un profesor primario tiene la obligación legal de estar en la escuela durante toda la jornada escolar, de ordinario en trabajo directo con los alumnos. Además en otros tiempos debe preparar programas, clases, materiales y corregir pruebas, llenar libretas etc. Los profesores titulados ingresan a la cuarta categoría con un sueldo de s/ 25.000 sobre el básico de s/ 14.000. Los que cumplieron 24 años de servicio pasan a la 10a. categoría, con un sueldo de s/ 44.000. A las remuneraciones anteriores se añade las siguientes bonificaciones variables: un subsidio familiar de s/ 200 (USA 0.39) por carga hasta seis cargas. Recordaremos que un litro de leche en funda está a s/ 80 en las tiendas de barrio. A los profesores rurales se les paga una bonificación mensual de s/ 2.400 (USA 4.7 al cambio de s/ 510) por transporte, y otra a juicio del MEC si las escuelas están en zonas inhóspitas. Sin embargo, los docentes ceden el 19.35% de sus remuneraciones para el IESS, y el impuesto a la renta. Es decir que un maestro de cuarta categoría gana un sueldo mensual de s/ 20.235. Un profesor de décima categoría recibe un sueldo de s/ 35,856,99. De estos

sueldos se retiene el impuesto a la renta. Recordemos que para llegar a la décima categoría se debe haber servido 24 años en el magisterio, en situaciones normales.

Los maestros encontrarán incentivos en estos sueldos para esfuerzos adicionales por la escuela a la comunidad? Se sentirán motivados a perfeccionarse o a dedicar tiempo extra a estudiar más?.

Les incentivará las posibilidades de hacer carrera? Un maestro de escuela rural aspira a ser promovido a la ciudad a pasar a director o supervisor: y allí terminan sus posibilidades de hacer carrera.

CONCLUSIONES :

Al terminar este recorrido, parcial por cierto, por los testimonios de maestros rurales y urbano marginales cabe preguntarse por qué siguen como tales. Un buen número, sobre todo de los jóvenes, siguen hasta conseguir otro trabajo o hasta terminar de estudiar. Para ellos no es atractivo el quedarse.

Otros sobre todo los mayores, se resignan porque ya no saben hacer otra cosa. Unos volverían a elegir la docencia. Pero ni aun estos desean que sus hijos sean maestros. Sin embargo, todos en grado distinto revisten a su tarea de un halos de mesianismo, de entrega desinteresada, de sacrificio: "Somos el futuro de la patria..." "Damos todo a cambio de nada: El maestro nunca espera recompensa". "No hay otro trabajo como es de ser maestro; es el máximo trabajo que pueda existir; después vienen los otros". Pero por la otra vertiente

están los sueldos de hambre, el abandono de los poderes centrales, las clases bajo el árbol, los niños débiles y mal alimentados, etc. etc. Contradictorio, Verdad? Pero sin esa contradicción como soportarian su gradual proletarización que les va convirtiendo gradualmente en analfabetos funcionales, pese a que su misión es la de alfabetizar al analfabeto?.

A los centros de poder económico, político, militar, religioso y cultural les interesará, realmente, que las clases populares instruyan, y aprendan a pensar, a juzgar? Por qué entonces no se destina nada para gastos de operación de las escuelas? Por qué no se buscan posibilidades reales para que el maestro se auto perfeccione? Por qué no se invierten los presupuestos de educación y defensa?. Mucho pedir, verdad?. Sigamos, pues, con el discurso mesiánico sobre el maestro forjador de juventudes, y con las reformas educativas desde las oficinas centrales, homogeneizadores ambos de la heterogeneidad, y consecuentemente deformadores de la realidad. !Así el éxito coronará a nuestra educación!.